

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

VICTORIA CITTOLIN RICHETTI

**GÊNERO, SEXUALIDADE E IDENTIDADE NA ESCOLA E NA AULA DE LÍNGUA
PORTUGUESA:
CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DE UM MATERIAL DIDÁTICO**

Porto Alegre
2018

VICTORIA CITTOLIN RICHETTI

**GÊNERO, SEXUALIDADE E IDENTIDADE NA ESCOLA E NA AULA DE LÍNGUA
PORTUGUESA:
CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DE UM MATERIAL DIDÁTICO**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como requisito parcial para o
grau de Licenciada em Letras pela
Universidade Federal do Rio Grande do
Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Lia Schulz

Porto Alegre

2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço antes de tudo à minha mãe, Mara, com quem aprendi o significado de amor incondicional e de força. Minha luta como feminista e educadora não seria possível sem teu apoio, por isso, dedico meu trabalho a ti.

Agradeço ao homem da minha vida, meu pai, Jonas, quem me ensinou sobre bondade e perdão. Sem teu trabalho e dedicação esse trabalho jamais seria possível.

Ao meu irmão, Pedro, o teimoso mais teimoso que conheço, mas que absolutamente todos os dias me ensina algo diferente e inspira a ser uma pessoa melhor. Pela minha família tenho o mais profundo amor, um sentimento que nada, nem ninguém, jamais vai mudar.

À minha maravilhosa orientadora, Lia Schulz, exemplo de professora e de mulher. Obrigada por acreditar em mim e me perceber. Existe uma luz em ti que poucas pessoas têm, tenho certeza que encontrei em ti uma grande companheira nas lutas como educadora.

À minha amiga, confidente, eterna velha barreira, companheira de estágio e poliglota, Jéssica Pozzi. Esse trabalho definitivamente só existe graças à nossa união, amém, apartamento 31. Agradeço também à pisciana da minha vida, sereia do asfalto, feminista, minha futura empresária, Ketelyn Scrittori. Obrigada por estar do meu lado sempre, minha companheira de divagações, de risadas, de trocas literárias, de incentivos. Agradeço agora a vocês duas por todos os conselhos, abraços, sorrisos e vinhos compartilhados, nossas histórias vão permanecer bem cuidadas no meu coração.

À minha incrível amiga, Paula Volkart. A conexão que criamos é algo impossível de explicar, só sei que tu és um dos meus portos seguros e eu vejo uma longa vida de trocas para nós. Vamos seguir muitos caminhos juntas, tenho certeza disso. Sinto tua falta e te amo.

À minha dengosa, rainha de humanas, devota do pôr do sol, Sofia Etges, que apareceu agorinha na minha vida, mas que fez diferença em todos os dias que passamos juntas, obrigada por amar tanto.

Aos meus amigos de Passo Fundo que, antes de tudo, tiveram paciência com as múltiplas fases que passei e permaneceram do meu lado. Luiz Bianchetti, chorão, bêbado e amigo fiel. Stéfani Dartora, mulher com a maior quantidade de talentos

acumulados desse Brasil. Alana Bajerski, arquiteta e degustadora de vinhos nas horas vagas. Vocês são amigos incríveis, nunca saiam da minha vida, por favor. A Helena Nascimento, nem tenho palavras para descrever tudo que nós já passamos juntas, dos esmaltes à vida adulta, nossa história é cheia de afagos, amor e compreensão. Amandinha Winter, de unicórnio gótico da Cucko a viciada em jogos de azar do Claudião, sou tão grata por pensar que a vida te colocou no meu caminho.

Em especial agradeço a Luiza Fragomeni, que desde uma dinâmica boba no primeiro ano do Ensino Médio nunca mais saiu da minha vida. Tenho muito orgulho da mulher que tu te tornaste, tenho certeza que vamos envelhecer juntas. Não posso esquecer do teu irmão, Guilherme Fragomeni, que faz muita falta, mas que me ensinou a escutar e perceber mais o outro. À minha irmã de alma, Bruna Buffon, que me aturou como ninguém no Ensino Médio, minha grande confidente, meu nenê mais nerd e mais teimoso.

Aos meus grandes companheiros, a colonada de Nova Prata e região. *Porco dio!* Consolidamos nossa amizade do nada, no meio de um acampamento e são vocês que me seguram desde então. Amanda Conte, Dinha, sestra, levantadora profissional de copo de “litrão” e veterinária nas horas vagas, tu és dona do maior coração desse mundo. Samuel Barbosa, Samuca, ursinho malvado, tocador de viola, tatuador e “sarrador”, obrigada pelos sorrisos e pelos abraços apertados. Luane Abatti, Baba, a velha mais jovem que conheço, obrigada pela tua luz e pela tua doçura. Luan Hoffmann, revolucionário dos bons e maus costumes, aeromoça, ator, do quartinho cor de rosa à sarjeta de Porto Alegre, obrigada por revolucionar minha vida. Marianna Dilda, gateira, deusa Afrodite, dançarina e expert em Disney, nosso amor é maior que um oceano. Rafaela Ferro, dona absoluta da advocacia desse país, minha sucessora como rainha do rolê, ama “catioros” e *muchas otras cosas*.

Aos amores que conheci em Porto Alegre, à chuva de migas, à boa vizinhança. Vocês alegram meus dias e me trazem segurança. Em especial à Larissa Roldão, minha irmã de coração e companheira de TCC; Isadora Leão, minha companheira de tetos e de amor por “doguinhos”; ao Pedro Reis, que sempre cuidou de mim como irmão mais velho (e bem mais responsável); ao Kauê, que foi embora para Alegrete, mas que continua vivo nos *memes*; à Julia Scopel, deusa do drama, demônia e cachaceira, tua presença na minha vida é fundamental; ao Rafa, dono do

sorriso mais carismático do nosso país Porto Alegre, não sai de casa sem sua toalha e sabe que o sentido da vida, do universo e de tudo mais é 42, obrigada pela força e pelos debates, foram essenciais para esse trabalho.

À minha psicóloga, Joyce Quevedo, mulher incrível, profissional excelente, que teve paciência e cuidado comigo durante esse ano, nem tenho como agradecer tudo que aprendi contigo.

A todas as pessoas relacionadas à ONGEP, vocês renovam minha paixão pela docência todos os dias e fazem com que eu não perca a força de lutar. Graças a esse espaço minha esperança pela educação resiste.

Obrigada a todos os profissionais da educação que resistem todos os dias nesse sistema falido e opressor. Vocês inspiram.

RESUMO

As temáticas de gênero, sexualidade e identidades sociais podem ser consideradas assuntos extremamente delicados para o trabalho na escola. No entanto, por isso, elas são cruciais e justamente compromisso de educadores que percebem o ambiente escolar como importante espaço de socialização e de crescimento e, dessa forma, entendem que as práticas pedagógicas têm influência direta na construção de identidades de gênero e sexualidade. Além disso, tais temas têm múltiplas maneiras de serem debatidos na aula de Língua Portuguesa e Literatura (LPL), visto que o objeto de estudo, língua e linguagem, é bastante amplo. O objetivo deste trabalho é discutir as temáticas de gênero, sexualidade e identidades a partir da construção e da análise de uma unidade didática criada para este fim. Metodologicamente, o trabalho parte de um relato de prática de estágio docência de Língua Portuguesa em um sexto ano do Ensino Fundamental, em que se construiu uma unidade didática situada e específica para tratar destes temas naquele cenário. Os critérios de análise partem do entendimento de que a aula de LPL pode ser centrada no trabalho com textos e gêneros discursivos, organizados em torno de uma temática e desdobrados em um conjunto de tarefas que abordam leitura, produção de textos e análise linguística. A análise do material mostrou que é possível trabalhar uma unidade didática sobre gênero, sexualidade e identidade com crianças e que alguns pontos precisam ser aperfeiçoados como é o caso das atividades de reflexão linguística. Como conclusão, o trabalho mostra que não apenas é possível trabalhar essas temáticas na escola e na aula de língua portuguesa, mas também que também é possível criar projetos e materiais didáticos com tais temáticas.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Identidade. Língua Portuguesa. Material didático.

ABSTRACT

The matters of gender, sexuality and social identities can be considered extremely delicate issues to work with in school. However, they are crucial and a commitment of educators that perceive school environment as an important space of growth and socialization and therefore understand that teaching practices have a direct impact in the construction of gender identity and sexuality. In addition, such matters have several ways of being discussed in Portuguese Language and Literature class (PLL), due to object of study's breadth - language and sexuality. The aim of this study is to discuss the matters of gender, sexuality and identities from the development and analysis of a thematic unit created to this purpose. Methodologically, this work is a consequence of a report of teaching practice training of Portuguese Language in a sixth grade class of elementary school, in which a teaching unity was developed to approach these matters specifically in that scenario. It was used to analyze the teaching material from analytical criteria based on the understanding that PLL class can focus in working with texts and discursive genres, organized around a matter and unraveled in a set of tasks that address reading, text production and linguistic analysis. Material analysis showed that is possible to work a thematic unit about gender, sexuality and identity with children and that some points must be improved, for example, the activities of linguistic thought. For conclusion, this work shows that is not only possible to work this matters in school and Portuguese language class, but is also possible to develop projects and teaching materials with such matters.

Keywords: Gender. Sexuality. Identity. Portuguese Language. Teaching material.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: planejamento para a primeira aula	44
Figura 2: trabalho realizado para o momento da leitura	48
Figura 3: Exercícios da atividade de leitura e texto	49
Figura 4: atividade de pós leitura	51
Figura 5: atividade “sejam todas feministas”	54
Figura 6: atividade de mini autobiografia.....	57
Figura 7: atividade “quem sou eu e o que quero para o futuro?”	59
Figura 8: atividade para escrita final do projeto.....	60
Figura 9: atividade sobre diferenciação entre identidade de gênero, orientação afetiva-sexual, sexo biológico e expressão de gênero	63
Figura 10: atividade “meu minidicionário de gênero e sexualidade”	64
Figura 11: atividade tradicional das aulas de LP	68
Figura 12: atividade de fuga da gramática e expansão do estudo dos alunos	69

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: GÊNERO, SEXUALIDADE E IDENTIDADE NA PRÁTICA DOCENTE	10
2 A TEORIA POR TRÁS DOS MATERIAIS DIDÁTICOS	17
2.1 GÊNERO, SEXUALIDADE E IDENTIDADE.....	17
2.1.1 Gênero, sexualidade e identidade no ambiente escolar.....	19
2.1.2 Gênero, sexualidade e identidade na aula de Língua Portuguesa e Literatura.....	22
2.2 VISÃO SOBRE A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA.....	24
2.3 PESQUISAS SOBRE MATERIAL DIDÁTICO.....	31
2.4 CRIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A AULA DE LPL.....	32
3 A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO: CONTEXTOS, MÉTODOS E CRITÉRIOS PARA ANÁLISE	36
3.1 RELATO DE EXPERIÊNCIA DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO ANALISADO.....	36
3.2 METODOLOGIA E CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DA UNIDADE DIDÁTICA CONSTRUÍDA.....	39
4 ANÁLISE DA UNIDADE DIDÁTICA ELABORADA	41
4.1 ESTRUTURA GERAL DO DIÁRIO DE BORDO: COMO E POR QUÊ?.....	41
4.1.1 Dinâmicas em sala de aula: tentativas de melhorar a convivência entre alunas e alunos.....	43
4.2 TEXTO COMO OBJETO CENTRAL DO “DIÁRIO DE BORDO”.....	46
4.2.1 Atividades de preparação para leitura: como expandir o momento da leitura.....	47
4.2.2 Leitura e compreensão global do texto: a importância de discutir os pormenores do texto.....	50
4.2.3 As múltiplas práticas a partir do texto na aula de LPL.....	55
4.3 ATIVIDADES PARA REFLEXÃO SOBRE GÊNERO E IDENTIDADE.....	61
4.4 ANÁLISE CRÍTICA: MELHORIAS NECESSÁRIAS.....	65
4.4.1 Aula de LPL: o difícil caminho de transformar teoria em prática.....	66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICE	78

1 INTRODUÇÃO: GÊNERO, SEXUALIDADE E IDENTIDADE NA PRÁTICA DOCENTE

O presente trabalho é resultado de uma experiência realizada no primeiro semestre de 2017 como professora estagiária de Língua Portuguesa em uma turma de sexto ano de uma escola pública estadual localizada no centro de Porto Alegre. Nessa experiência, tive a oportunidade de elaborar, juntamente com outra colega da disciplina, Jéssica de Souza Pozzi, um projeto de estágio baseado, principalmente, na temática de gênero¹.

A justificativa para a escolha do tema partiu de necessidades notadas por mim e pela minha colega a partir das observações realizadas na turma em questão, um grupo bastante diverso e claramente dividido entre o que a sociedade normalmente entende por masculino e feminino. Nas observações feitas, percebemos o interesse de algumas alunas em falar —ou entender melhor— sobre feminismo. A professora, no entanto, esquivava-se dos questionamentos ou tratava-os como desnecessários para a continuidade das atividades propostas. Enquanto havia esse silenciamento em torno do assunto, alguns colegas zombavam das perguntas das meninas e, novamente, não havia nenhuma ação por parte da professora.

A ausência de respostas às alunas, somada às reações negativas da turma a tais questionamentos (principalmente de alguns meninos) e, inclusive, a própria divisão muito explícita da turma entre meninos e meninas (salvo algumas exceções) motivou-nos a produzir um projeto sobre gênero. Para além disso, como militante da luta feminista, acredito que gênero (e assuntos relacionados) seja uma temática fundamental para ser pensada no ambiente escolar, pois é onde muito de nossa identidade e de nossos ideais são constituídos.

Passamos por muitos momentos complexos durante o projeto, principalmente no início e no fim. Deparamo-nos com muitos impasses, afinal, qual a forma correta de tratar gênero na educação? Existe tal maneira? Como lidar com a resistência da turma em relação ao tema? Como lidar com comentários homofóbicos e/ou machistas? Como fugir de um material que seja baseado em concepções

¹ Para a escrita desse trabalho e elaboração dos materiais didáticos, adotei a perspectiva de Judith Butler (2010), que afirma que gênero é construído socialmente, e não um resultado causal do sexo, porque o gênero não vem do sexo, mas vai além dos limites do corpo.

masculinas e heteronormativas de mundo? Somos capazes de esquivar-nos de tais concepções se somos produtos de uma sociedade masculina e heteronormativa? E, principalmente, sou capaz ou estou preparada para lidar com essa problemática? Foram esses os principais questionamentos, pautas de longos debates com minha dupla.

Em muitas ocasiões, sentia que, de fato, não estava totalmente preparada, mas que precisava tentar. Considero a sala de aula um importante espaço para lidar com questionamentos relacionados ao mundo e com potencial transformador que pode colaborar — e muito — para que exista uma sociedade cada vez mais igualitária e justa para todas as pessoas, independente de gênero, orientação sexual, raça e classe.

Apesar de não ser um debate recente, falar sobre gênero ou sexualidade é ainda pouco quisto em um país conservador como o Brasil. Nos últimos anos, principalmente, essas questões têm encontrado cada vez mais barreiras para entrar nas escolas brasileiras, seja por projetos de lei retrógrados ou pela falta de incentivo em documentos norteadores da educação brasileira. A polêmica mais recente foi a retirada de gênero² e sexualidade³ como uma das temáticas transversais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴, fato que configurou um grande retrocesso na luta contra discriminação de gênero; a quarta versão tornou-se pública com a omissão de tais termos.

Entretanto, assim como constatamos na versão atualizada em 2017 da Lei de diretrizes e bases da educação nacional no art. 26, parágrafo 9º: os “Conteúdos relativos aos direitos humanos e à *prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais*” (BRASIL, 2017, grifo meu). Sendo assim, por mais que as palavras gênero e sexualidade tenham sido omitidas na versão final da BNCC, a violência de gênero é uma realidade

² Segundo dados do Mapa da violência (WAISELFISZ, 2015, p. 27), o Brasil ocupa o 5º lugar em feminicídios num grupo de 83 nações. Dos 4.762 assassinatos de mulheres registrados em 2013 no Brasil, 50,3% foram cometidos por familiares, sendo que em 33,2% destes casos, o crime foi praticado pelo parceiro ou ex (WAISELFISZ, 2015, p. 70). Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2018.

³ Segundo levantamento da ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais), nosso país lidera o ranking mundial no assassinato de travestis e transexuais, a cada 48h uma pessoa trans é assassinada no Brasil. Disponível em: <<http://www.esquerdadiario.com.br/Mapa-da-violencia-trans-179-pessoas-trans-foram-assassinadas-em-2017>>. Acesso em: 11 mai. 2018.

⁴ Documento norteador da educação básica brasileira tanto para o ensino público quanto privado, sua quarta e última versão foi lançada em 2018.

brasileira que afeta nossas crianças e adolescentes. Dessa forma, é indispensável que se discutam tais temáticas em nossa educação.

Para além disso, existem projetos de lei, como a Escola Sem Partido⁵, que interferem na autonomia do professor em sala de aula através de uma falsa justificativa de que o ambiente escolar não deve conter ideologias. Relacionando diretamente a este estudo, esse projeto parte do pressuposto que não devemos tratar sobre gênero em sala de aula, pois a “ideologia de gênero” seria uma forma de doutrinação. Afirmam que trabalhar gênero em sala de aula configura como um incentivo a outras identidades de gênero ou ao “desenvolvimento” de sexualidades fora do padrão socialmente aceito. No entanto, sabemos, e comprovamos, ao longo do trabalho, que o que existem são pesquisas sobre gênero, comprovadas a partir de métodos científicos. Sendo assim, não é um trabalho injustificável, mas sim, totalmente embasado em pesquisas e estudos científicos. Além disso, é sabido que o Brasil ainda é um país extremamente violento para mulheres e comunidade LGBT, ou seja, estudar gênero e sexualidade também é uma forma de luta contra a discriminação e a violência.

A escola é, portanto, um espaço político, ou seja, as ideologias estão vivas nela, afinal, “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN-VOLOCHINOV, 1988, p. 36). O que esse projeto de lei faz é, na verdade, camuflar uma ideologia retrógrada e conservadora existente por trás de seu texto e, dessa maneira, criminalizar os educadores que lutam contra o conservadorismo vigente na nossa sociedade. O ser humano é um ser político (ARISTÓTELES, 1997), a escola é, portanto, constituída por seres políticos, ou seja, é, sim, um ambiente ideológico. Dessa forma, é imprescindível que pensemos em nossas alunas⁶ e alunos como

⁵ O “Escola Sem Partido” é um Projeto de lei fundado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, permaneceu desconhecido até meados de 2010 quando passou a ser uma bandeira frequente nos debates sobre educação no Brasil. Essa proposta é bastante difundida por grupos de direita brasileiros. Entretanto, existem diversos movimentos formados por especialistas em educação que lutam contra este projeto como, por exemplo, “Professores contra a escola sem partido”, “Escola Sem Mordaza”, entre outros. Um dos principais pontos desse projeto de lei é retirar a “ideologia de gênero” da escola, pois consideram não ser um ambiente adequado para tal assunto. Este estudo defende a necessidade de tratarmos gênero em sala de aula, pela vida das nossas alunas e dos nossos alunos, por uma sociedade mais justa e igualitária onde todas e todos tenham a possibilidade de viver sua sexualidade e identidade de gênero sem sofrerem discriminação. Portanto, é importante enfatizar que esse trabalho é, inclusive, um manifesto contra o conservadorismo encoberto pelo projeto “Escola Sem Partido”.

⁶ Entendemos que a língua é também um construto social, dessa forma, também acaba reproduzindo estereótipos sexistas. Sendo assim, ao longo do trabalho, escolhi utilizar o uso de linguagem inclusiva para me referir às pessoas, tendo em vista a temática deste estudo seria incoerente a utilização do masculino como universal. Assim, “Sugerir que o uso de expressões e palavras no masculino seria

seres humanos políticos, autônomos, que carregam em si ideais de vida e de mundo, o que prova a necessidade de debater assuntos reais nos ambientes escolares (PAULO FREIRE, 2014).

Dessa maneira, segundo os autores Lins, Machado e Escoura (2017), devemos lutar para “construir uma escola em que gênero não seja restritivo e excludente, mas plural, uma escola em que se assegure uma educação genuinamente inclusiva e transformadora.” (p. 10). A partir dessas reflexões, sentimos a necessidade de um projeto sobre gênero; entretanto, deparamo-nos com outro obstáculo: a escassa quantidade de materiais disponíveis. Praticamente não encontramos atividades, planos de aulas de qualidade; o pouco que tivemos acesso era nada atrativo e divertido, qualidades absolutamente necessárias, uma vez que que nossa turma era composta por crianças. Desse modo, surgiu a necessidade de criar um material didático que dialogasse com as necessidades da turma (como por exemplo, gostos particulares, situações pessoais, idade) e da vida em torno deles.

A criação do material foi uma decisão muito complexa, principalmente porque tínhamos muitas preocupações em relação ao que deveria ser debatido e como deveríamos tratar tais assuntos com crianças, considerando que nossas alunas e alunos pertenciam à faixa etária entre 11 e 14 anos de idade. Afinal, quanto de conhecimento sobre tais assuntos eles já carregam? Como a família lida com essas temáticas? Qual é a organização familiar de cada aluno? Será que algum aluno tem dúvidas sobre sua sexualidade e identidade de gênero? Como não reproduzir estereótipos? Como debater sem impor nosso pensamento? Como lidar com a falta de interesse, mesmo quando temos consciência de que é um debate necessário para eles? O material didático bem elaborado, esteticamente bonito, ajudaria no processo de aprendizagem? Como tornar um assunto tão sério mais atrativo para esse público?

sinônimo do que é neutro e/ou universal nos impede de olhar a existência das mulheres. Se usarmos uma palavra no masculino como sinônimo de genérico, como “o aluno”, não saberemos se por trás da palavra pretende-se também englobar as meninas. Se for este o caso, elas ficam *invisíveis* e se não for, elas ficam *excluídas*. [...] Desse modo, se a língua é um instrumento flexível - e acreditamos que seja -, ela pode ser transformada de acordo com novos desejos de comunicação e com a nossa luta para estabelecer uma sociedade mais equitativa. Por isso, compreendemos que ao escrever empregando a flexão das palavras também para o feminino, evidenciamos que o universal não é masculino que precisamos levar em consideração a presença das mulheres quando enunciamos pessoas. Há ainda pessoas que recusam a lógica binária de classificação, isto é, defendem que suas identidades não cabem em uma classificação entre feminino ou masculino. Esse grupo costuma se entender como não binário e outras variações da linguagem podem ser evocadas nessa discussão, como o uso de @, x ou outras vogais como “e” ou “i” na linguagem, por exemplo, alun@s, alunxs, alunes ou alunis” (LINS, MACHADO, ESCOURA, 2017, p. 12-13, grifo meu).

No momento em que a temática era apenas uma ideia entre as muitas para o projeto de estágio, já sentimos o peso do tabu em torno ao assunto. Quando, finalmente, decidimos que seria gênero, nossas dúvidas expandiram e diversificaram em muitos outros pequenos assuntos que teriam relação com o tema, com os materiais didáticos e, também, com nossa prática docente. Sentimos o peso de sermos resultado de uma educação restrita ao masculino, branco e heteronormativo; e essa problemática não estava limitada apenas ao nosso ensino básico, mas, inclusive, ao curso de Letras da UFRGS. Dessa maneira, tivemos que ler e estudar muito para tentar errar o menos possível, para tentar não reproduzir o que nos foi ensinado. No entanto, é evidente que sentimos medo de reproduzir padrões, pois tivemos que ir além do que nos foi oferecido dentro das salas de aula de uma universidade reconhecida por sua excelência. A montagem e execução desse projeto foi um desafio pessoal, pois trabalhamos em oposição à lógica heteronormativa na qual crescemos e na qual formamos nossos conhecimentos acadêmicos. Muito além de um desafio, considero um compromisso ideológico com a luta pela educação na qual acredito. Entendo que todos os brasileiros independentemente de raça, gênero, classe social e orientação sexual tem direito de sentirem-se representados e, além disso, de terem acesso a uma educação de qualidade, o que significa que a sala de aula deve ser pertinente na vida de todas e todos.

Acho importante atentar ao fato de que duas mulheres brancas de classe média, inseridas no ensino superior público, em um curso de humanas, também não tiveram acesso a esse debate. Esse fato foi a grande prova de que ainda há muito para ser discutido nos espaços educacionais. Se duas mulheres com tantos privilégios sociais não tiveram acesso em uma das melhores universidades brasileiras a essa discussão, o que poderíamos esperar de outros espaços? Tal reflexão foi nossa comprovação máxima de que esse debate é ainda muito restrito, pouco difundido, raso e repleto de polêmicas.

De toda forma, entramos em acordo que deveríamos respeitar a opinião das alunas e dos alunos, suas limitações e, principalmente, atentar na maneira como reconheciam a si mesmos, afinal, “o que deve prevalecer é a voz e auto-identificação dos sujeitos” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2017, p. 12). Tal estratégia educacional não implica não os questionar, mas sim ter a preocupação de não criar mais barreiras pessoais e não estabelecer uma nova verdade na vida

deles. Para isso, portanto, era essencial respeitar o processo de autoconhecimento de cada um. Nosso maior objetivo era instigar o conhecimento, expandir o campo de visão, propiciar um ambiente seguro para troca de ideias e, desse modo, fortalecer um mundo baseado no respeito ao próximo e às suas diferenças.

A partir de todas essas problemáticas, as aulas de Língua Portuguesa e Literatura⁷ (LPL) parecem servir perfeitamente para que o aprendizado da língua se articule com questões pertinentes ao mundo real. Assim, como afirma Simões (2012, p. 59), “o uso da língua, como já vimos, é ponto de partida e de chegada, mas [...] é mediado por aprendizagens que visam à ampliação das condições de se realizarem, nesse uso, escolhas refletidas.” Dessa forma, no momento da construção da unidade didática⁸, além da preocupação com o conteúdo gramatical exigido pela professora titular, tentamos ao máximo uni-lo com leitura e escrita de textos que propiciassem debate e construção de ideias entre a turma. A língua auxilia, portanto, o sujeito a constituir-se como agente de sua própria formação, além de ser seu meio de interação com o mundo, pois

[a língua] dá a sua forma ao conteúdo do pensamento [...] esse conteúdo deve passar pela língua e tomar-lhe os quadros [...] A forma linguística é, pois, não apenas a condição de transmissibilidade, mas primeiro a condição de realização do pensamento (BENVENISTE, 2005, p. 69).

Pensando, assim, na multiplicidade de possibilidades que o trabalho com a língua/linguagem oferece, o objetivo desse trabalho é, portanto, discutir a inserção da temática de gênero na escola e na aula de língua portuguesa a partir da análise de uma unidade didática construída para esse fim. Para isso, o objetivo da análise dos materiais relaciona-se com as seguintes questões:

⁷ Apesar da disciplina na escola ser apenas Língua Portuguesa, trataremos como Língua Portuguesa e Literatura (LPL) pois, como vemos em Simões (2012, p. 38): “Para um projeto de ensino de português que de fato sirva para aprofundar o conhecimento que os alunos têm dos recursos da língua portuguesa e dar acesso às culturas de escrita, é preciso partir de uma visão dinâmica de língua e literatura, objetos que só se constituem na sua relação com um contexto social e histórico, na sua relação com sujeitos que nelas se constituem e as constituem simultaneamente.” Assim, ainda em Simões (2012, p. 46), “A união dessas duas disciplinas em um único componente fundamenta-se, ainda, na intensa relação que se estabelece entre os fenômenos da língua e da literatura na constituição histórica do português como língua representativa de uma cultura. Além disso, não apenas a linguagem é a matéria-prima a partir da qual a literatura é constituída, mas a literatura é, entre os diferentes usos da língua portuguesa, o mais vinculado à produção de um conhecimento de si e do mundo especificamente fundado no fenômeno da língua, limitado ao mesmo tempo por seus constrangimentos e viabilizado pelos seus potenciais expressivos. Aprender e ensinar língua portuguesa significa também aprender e ensinar literatura, e vice-versa.”

⁸ Sua versão completa encontra-se nos apêndices no final deste trabalho.

1. Como os temas de gênero, sexualidade e identidade podem ser trabalhados na escola?
2. Como eles se relacionam com a aula de Língua Portuguesa e Literatura (LPL)?
3. Como o trabalho a partir de temáticas de gênero e sexualidade na aula de LPL pode ser condensado em uma unidade didática que possa ser desdobrada em um conjunto de tarefas de leitura, produção e análise linguística?

A partir desses questionamentos, serão abordados os conceitos de gênero, sexualidade, identidade e aula de LPL, apresentados no capítulo 2; a metodologia para criação dos materiais didáticos e para execução da análise são apresentadas no capítulo 3; as tarefas que compõem o material didático, por sua vez, são discutidas e analisadas no capítulo 4.

2 A TEORIA POR TRÁS DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Neste capítulo, apresento os pressupostos teóricos que norteiam este trabalho, bem como fundamentam a análise crítica realizada nos materiais didáticos produzidos. Na primeira seção, discuto os conceitos de gênero, sexualidade e identidade. Em seguida, discorro sobre os fundamentos que baseiam uma aula de Língua Portuguesa, assim como os materiais didáticos produzidos. Logo após, na terceira seção, volto a falar de gênero, sexualidade e identidade, entretanto, com foco no ambiente escolar e na abordagem de tais temas relacionados à aula de Língua Portuguesa e Literatura.

2.1 GÊNERO, SEXUALIDADE E IDENTIDADE

A conceituação de gênero assumida para este estudo (utilizada também para o trabalho em sala de aula e para criação dos materiais) parte da concepção pós-estruturalista que surgiu nos anos 70 com a luta feminista. Nesse momento histórico, como afirma Louro (2017, pp. 25-26), iniciou-se a distinção entre gênero e sexualidade, em que se destaca o gênero como algo construído social e historicamente: “não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas”.

Sendo assim, partirei da perspectiva de gênero como um construto social, ou seja, o presente estudo lida, portanto, com um conceito vivo que se transforma conforme diferentes culturas, sociedades e épocas (LOURO, 2017). Posto isto, segundo Pereira (2013), podemos considerar que tamanha transmutação reafirma a extrema complexidade das representações do ser homem e do ser mulher e que mesmo dentro do reducionismo binário (contra o qual tanto este estudo quanto os materiais didáticos analisados, tentam lutar), Tanto a sexualidade quanto o corpo estão sujeitos a modificações a partir das vivências em sociedade, ou seja, gênero e sexo são construções sociais (ALMEIDA, 2009; BUTLER, 2017). Posto isto, adotamos a perspectiva de Judith Butler (2017, p. 26) quando afirma que:

[...] por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é nem o resultado causal do sexo nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo. [...]

Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuais e gêneros culturalmente construídos. [...] quando o *status* construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que *homem* e *masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e *mulher* e *feminino*, tanto um corpo masculino como um feminino (BUTLER, 2017, p. 26).

Entende-se, dessa forma, que gênero é um articulador social, ou seja, é um dispositivo que se constitui na e pela sociedade, concebido e transformado historicamente; assim, é possível compreendê-lo como “um operador que cria sentidos para as diferenças percebidas em nossos corpos e articula pessoas, emoções, práticas e coisas dentro de uma estrutura de poder” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2017, p. 10). Além disso, é imprescindível entender que gênero não é um conceito que possa ser simplesmente dividido em dois extremos totalmente distantes e diferentes, homem e mulher, muito pelo contrário. Assim como aponta Louro (2017), deve-se problematizar a constituição de cada polo: o masculino e o feminino não são uno, são, na verdade, polos que se entrecruzam, mesclam-se, são plurais e diversos. E esses cruzamentos compõem nossas identidades sociais, assim como afirma Scrittori (2016):

A identidade de gênero se estabelece como resultado de uma construção social na qual os seres ficam reféns de comportamentos tratados como “naturais”, quando na verdade o que existem são componentes de um sistema imposto que quase sempre se confunde com a natureza das coisas. O esperado para alguém que na maternidade foi definido como do sexo feminino é que haja como uma moça, seguindo regras e padrões normativos, o mesmo vale para um indivíduo que foi determinado como sendo do sexo masculino. No fim das contas, o que se estabelece é um universo binário e dicotômico, em que fatalmente existem apenas duas possibilidades de determinação, e não de escolha. Logo, as regras do jogo são postas à mesa, quem não obedece é marginalizado e apartado do convívio social daquilo que se considera “comum”. Mais do que se encaixar em um dos lados como mera parte do quebra-cabeça, o indivíduo é obrigado a seguir apenas os padrões já existentes (SCRITTORI, 2016, p.11).

Podemos, pois, perceber que gênero ajuda a constituir a identidade do sujeito, ou seja, faz parte dele, ajuda-o a ser (HALL, 1992; LOURO, 2017). Sendo assim, acredito ser fundamental trabalhar em sala de aula uma abordagem de

gênero que auxilie as alunas e os alunos a perceberem a pluralidade de formas de ser e agir no mundo e que de forma alguma existem maneiras mais corretas de ser para, assim, desnaturalizar a correspondência entre sexo e gênero. Além de ser importante para a vivência das crianças e adolescentes fora da escola, é importante para o próprio ambiente escolar, visto que a escola é composta de seres humanos diversos e cada um deles carrega em si uma particularidade, um modo de viver, uma história de vida; acredito, pois, que pensar em um mundo diverso incentiva o respeito, inclusive entre colegas.

Além disso, deve-se compreender, portanto, que a escola é um articulador social que auxilia nas construções identitárias, ou seja, é fundamental perceber que neste ambiente escolar também construímos gênero, pois as pessoas generificam as mais diversas situações do cotidiano (ALMEIDA, 2009). Tendo em vista tal tendência do ser humano, não é possível pensar que a escola, como um ambiente composto e construído por pessoas, distancia-se dessa realidade. Assim, a próxima seção tratará mais detalhadamente a relação de gênero, sexualidade e identidade com a escola.

2.1.1 Gênero, sexualidade e identidade no ambiente escolar

Para fins de melhor compreensão da presente pesquisa, é necessário que se entenda, para além da reflexão teórica de cada conceito, a importância de abordar tais temáticas dentro do ambiente escolar. Pensar sobre gênero e assuntos relacionados, para além de auxiliar na construção identitária das nossas crianças e adolescentes, significa lutar contra a discriminação e violência dentro e fora da escola (LOURO, 2017, p. 8). Não devemos ignorar a escola como um dos principais ambientes de socialização do mundo atual, por isso, é preciso “recolocar o debate no campo social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos.”, além de que é “no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros” (LOURO, 2017, p. 26).

Não existe neutralidade na prática pedagógica em sala de aula (ALMEIDA, 2009; WINK, 2014), muito pelo contrário, o que é feito em sala de aula implica diretamente na vida das alunas e alunos. Dessa maneira, as escolhas didáticas dos professores são diretamente relacionadas às suas concepções de mundo, dado isto, “ainda que acreditemos que não, nossas práticas pedagógicas têm consequências

para a educação sexual dos sujeitos e estão envolvidas na construção de identidades de gênero e sexualidade” (WINK, 2014, p. 8). Sendo assim, devemos entender, segundo Louro (2017), que gênero é parte da identidade dos indivíduos, ou seja, devemos compreender que nossas alunas e alunos constroem

[...] identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes grupos - étnicos, sexuais, de classes, de gênero, etc. [...] ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito [...] pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o (LOURO, 2017, pp. 27-28).

Nossas escolas devem ser organismos vivos que interajam com a realidade das alunas e alunos e das comunidades das quais fazem parte, por isso, é fundamental que assuntos como gênero, sexualidade, identidade sejam parte de um currículo educacional, uma vez que são “questões importantes no presente, dos alunos e de todos nós, trabalho voltado a um futuro construído coletivamente” (SIMÕES et al., 2012, p. 68). Deve-se pensar em uma prática de ensino real, para que possamos construir conhecimento a partir de problematizações de questões vivas (SIMÕES et al., 2012, p. 69) em nosso cotidiano para que o que é visto dentro da sala de aula seja uma extensão do mundo real. Dessa forma,

a experiência escolar nos possibilita conhecer a nossa história e a complexidade do que existe para poder participar do nosso mundo e saber que é possível nos posicionarmos e agirmos ante o imprevisível, porque na escola aprendemos a analisar, a refletir, a brigar, a ponderar, a negociar, respeitando o outro e com o outro (SIMÕES et al., 2012, p. 14).

Atentemos ao fato de o ambiente de sala de aula ser “um tipo de microcosmo da ordem social maior” (AUERBACH apud PEREIRA, 2013), ou seja, o que existe na sociedade, no cotidiano das pessoas, também existirá dentro das escolas. Deve-se, portanto, ter consciência que como questões relativas a gênero estão presentes na sociedade, estarão também presentes no universo escolar. Assim, como afirma Pereira (2013),

Considerando a escola como parte de um contexto social mais amplo, observa-se que as questões relacionadas a gênero estão sempre presentes na sala de aula, uma vez que ela é uma continuidade da realidade social onde as relações entre gênero se efetivam (PEREIRA, 2013, p. 118).

Posto isto, podemos considerar a escola como um lugar privilegiado por existir espaço para tratar de tais questões.

Se faz necessário romper com lógicas adquiridas a partir de vivências em um mundo polarizado entre homens e mulheres. Posto isto, para realizar um bom trabalho educacional de gênero é essencial desmistificar nosso raciocínio fundamentado em modos de viver binários para que seja possível pensar em diversidade, em pluralidade. A partir disto, é possível fazer com que a aluna e o aluno perceba que não precisamos separar tudo entre feminino e masculino e que, mesmo dentro dessa dicotomia, existe uma multiplicidade de formas de ser (LOURO, 2017). É preciso, pois, que a aluna e o aluno entenda o caráter de construto social que permeia a conceituação de gênero, de sexualidade e de identidade. Podemos afirmar, então, que compreender as múltiplas formas de ser faz com que seja possível notar que “As diferenças percebidas entre o corpo feminino e masculino foram transformadas em desigualdades através de um processo histórico e cultural cujo resultado foi a naturalização de vários estereótipos de feminilidade e masculinidade” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2017, p. 17).

Dito isso, é necessário que se compreenda a sexualidade, o gênero e a identidade como partes constitutivas essenciais dos seres humanos. Incluir a discussão de tais conceitos, portanto, demonstra-se essencial no ambiente escolar para que assim exista cada vez mais liberdade de ser e, dessa forma, seja possível um ambiente no qual não existam imposições do que seria certo e errado. Incluir a discussão sobre sexualidade na escola, portanto, deve acontecer de modo a permitir que toda a diversidade seja contemplada, sem que seja imposto às crianças um modo específico de viver a sexualidade (LOURO, 2000; 2003; TOSCANO, 2000).

Tratar de gênero, sexualidade e identidade normalmente ficou restrito no ambiente escolar a componentes curriculares como educação física (relação direta com corpo) ou ciências (partindo do pressuposto conservador de que tais conceitos estariam restritos à questão biológica⁹). Entretanto, de acordo com os Parâmetros Nacionais Curriculares (BRASIL, 1997), gênero é inserido como um tema transversal, por isso, o professor deve

⁹ Importante reafirmar que para estudo seguimos a visão de gênero, identidade e sexualidade para além da biologia, ou seja, como um construto social e cultural, dessa forma, não podemos fazer uma relação direta ao sexo biológico com identidade de gênero ou sexualidade.

fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, *com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade* (BRASIL, 1997, p. 4, grifo meu).

Deve-se, portanto, compreender a utilização de assuntos como gênero, sexualidade e identidade como temas transversais da educação. Entende-se por temáticas transversais aquelas que são pertinentes a todas as disciplinas, não sendo pertencentes a nenhuma em específico. Assim, segundo o Ministério da Educação (MEC), “são temas que estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes”. Isto é, cabe também à aula de LPL tratar de tais temáticas, reflexão desenvolvida na próxima seção.

2.1.2 Gênero, sexualidade e identidade na aula de Língua Portuguesa e Literatura

A prática docente não deve isentar-se da luta pela criação de espaços mais democráticos e seguros. Portanto, a partir dessa afirmação, gostaria de dar início a esta sessão utilizando um questionamento de Lins, Machado e Escoura (2017):

Talvez caiba nos perguntarmos se, em vez de definirmos certo e errado, não seria menos violento e mais democrático aceitarmos que há diferentes formas de ser homem e ser mulher, que as pessoas podem ter diferentes desejos, aptidões, vontades e comportamentos e um mundo mais plural e sem desigualdades. *O que estamos fazendo para transformar opiniões e comportamentos que favorecem a manutenção da violência de gênero?* Essa é uma questão de muita importância para educadoras e educadores (ESCOURA, 2017, p. 63, grifo meu).

O ambiente de uma aula que utiliza língua e linguagem como seu objeto de estudo e, dessa maneira, tem o texto como ponto de partida e de chegada (RIO GRANDE DO SUL, 2009; SIMÕES, 2012), é perfeito para discussões que tenham importância social. Assim, seguindo o que é dito no Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (2009), professoras e professores de LPL têm diversos recursos para

tratar dos mais variados temas e, conseqüentemente, exercer uma prática docente com mais consciência. Logo, um dos objetivos principais da leitura em aulas de LPL é fazer com que o debate seja enriquecido e acrescido de informações significativas para a vida das alunas e alunos. Por conseguinte:

A amplitude dos gêneros oferecidos para leitura e o resgate de suas funções sociais na prática pedagógica assegurarão a atuação do aluno como leitor em esferas distintas da vida social, preparando-o para lançar mão da leitura como forma de enfrentar a vida, de constituir-se como pessoa, de exercer atitudes de cidadania (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 56).

Considerando-se o fato da importância social de uma aula de Língua Portuguesa e tudo que a ela é possível relacionar mediante o uso de textos, torna-se mais evidente o porquê de estudar assuntos como gênero, sexualidade e identidade. A partir dos mais variados tipos de gêneros discursivos escolhidos aliados a um espaço educacional que preza pela criação de uma consciência cidadã, tais temáticas encontram um ambiente perfeito para serem debatidas e, assim, melhor compreendidas. Deste modo,

é o conceito de trabalho (não alienado) que supera a concepção tradicional de literatura, de língua e de saber. Se conseguimos que ele esteja no centro de nossas preocupações pedagógicas, entendido como prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo e, para, através da sua ação, afirmar a sua liberdade e fugir à alienação, estaremos talvez conseguindo formar uma capacidade linguística plural nos nossos alunos, pela qual poderão, inclusive, de quebra, dominar qualquer regra gramatical, qualquer rótulo fornecido pela retórica ou pela história literária (LEITE, 2006, p. 25).

Deve-se, portanto, lutar por uma escola crítica que acredite que a educação pode contribuir para que nossas alunas e alunos consigam participar criticamente do mundo e, dessa maneira, possam compreender toda sua complexidade. O processo de aprendizagem, por consequência, deve ter relação com tudo que se vivencia diariamente, diz respeito ao autoconhecimento e conhecimento do outro/outra, para que assim possamos incentivar que seja possível existir de maneira crítica e atuante na sociedade (SIMÕES et al., 2012, p. 14). Por estes motivos, a aula de LPL não deve focalizar-se apenas no tradicional ensino de gramática normativa (ANTUNES, 2007; 2014; BAGNO, 2005; BATISTA, 2001; GERALDI, 2003; 2006; SIMÕES,

2012). dessa maneira, a seção seguinte tem como objetivo ampliarmos nossa conceituação sobre os objetivos de uma aula de LPL.

2.2 VISÃO SOBRE A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

Minha prática em sala de aula começou a ser constituída como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)¹⁰, subprojeto Língua Portuguesa. Durante quase quatro anos tive a oportunidade de entrar em salas de aula da rede pública de ensino na cidade de Porto Alegre, além de participar de diversos seminários de formação sobre docência. Foi no Pibid que pude compreender melhor qual o papel da Língua Portuguesa e Literatura na educação e como nosso ensino é falho quando se trata de tais conteúdos. Percebi que a maneira como entramos em contato com o português nas salas de aulas brasileiras pode ser, além de equivocada, improdutiva e, conseqüentemente, desinteressante.

Os currículos escolares têm, em média, quatro períodos semanais de Língua Portuguesa (LP). Algumas escolas têm um período reservado para Literatura, enquanto outras preferem mesclar LP e Literatura e, nos piores casos, há apenas o ensino de LP. No entanto, segundo Geraldi (2006), mesmo que existam as duas disciplinas no currículo, dificilmente existe uma interação entre ambas. Pensa-se, normalmente, no ensino de Língua Portuguesa e no ensino de Literatura separadamente e, para piorar, trata-se de um ensino centrado na gramática pura, sem texto, sem reflexão, apenas a sintaxe de frases soltas. Ainda assim, percebe-se a tentativa de alguns professores de superar essa dicotomia, integrando o trabalho da linguagem com a percepção crítica de leitura de textos (LEITE, 2006; SIMÕES, 2012), entretanto, é notável que “essa intuição e esse desejo de mudar frequentemente esbarram com o peso da tradição, com a imposição dos programas a cumprir ou mesmo com as justificações teóricas do ensino tradicional da gramática” (GERALDI, 2006, p. 19)¹¹.

¹⁰ “O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: mai. 2018.

¹¹ Existem críticas atuais que concordam com a visão exposta por Geraldi há doze anos, um exemplo é a autora Irlandé Antunes (2014; 2017) que discorre sobre o conservadorismo ainda perseverante das aulas de LPL. A partir disso, é possível comprovar que a luta por um ensino de Língua

Pensando assim, percebemos que essa falta de maleabilidade da aula de LP com o mundo torna o ensino automatizado e pode tirar a autonomia dos(as) estudantes (BATISTA, 2001; GERALDI, 2006). Assim:

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade. Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem *redações*, segundo determinados moldes; por isso não lêem livremente, mas resumem, identificam, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa *mensagem* definida (LEITE, 2006, p. 24, grifo da autora).

Assim como afirma Benveniste (1991), o mundo movimenta-se para e pela linguagem, pois esta serve para viver antes de servir para comunicar, ou seja, é natural às pessoas. Além de que não existe língua sem a linguagem, pois é forma e substância, ou seja, é a concretude da linguagem. Para esse estudo adota-se a concepção bakhtiniana, ou seja, partimos do pressuposto bakhtiniano que diz que a linguagem é dialógica, portanto, existe uma questão social que lhe é própria. Por conseguinte, entende-se que a língua existe por um processo interacional, concreto e vivo. Logo, a aula de LPL deve ter espaço para abarcar toda a intensidade de vozes sociais presentes na língua, sem reduzi-la a um sistema padronizado. Buscamos, dessa forma, projetos que abranjam toda a dinamicidade, todo o movimento que a linguagem carrega consigo. Assim, espera-se uma atitude responsiva por parte do interlocutor no sentido de que a linguagem apenas existe por meio da comunicação dialógica. Em concordância com Simões (2016):

A aula de português tem a responsabilidade de traduzir em trabalho sobre a linguagem, primeiro, uma concepção de linguagem como discurso e, derivadamente, um conjunto sempre crescente de conhecimentos e competências de língua que seja compatível com tal concepção. [...] Para um projeto de ensino de português que de fato sirva para aprofundar o domínio que os alunos têm dos recursos da língua portuguesa e alargar suas práticas de letramento, é preciso partir de uma visão dinâmica de língua, objeto que só se constitui na sua relação com um contexto social e histórico, na sua relação com sujeitos que nela se constituem e a constituem simultaneamente. Concebida como discurso, a língua não existe de forma imanente: não é um objeto em si, não é um repertório de estruturas abstratas, nem de formas concretas, porém já usadas, consagradas e, portanto, acabadas. Do ponto de vista dos recursos da

língua, há um aspecto aí de repertório, mas tal repertório é revestido de valores contextualmente marcados, marcados por relações sociais que se inscrevem numa história concreta [...] (SIMÕES, 2016, p. 17).

Com isso, podemos pensar em alguns questionamentos: como é possível um componente curricular com tamanha importância, com infinitas conexões possíveis como a nossa ser tratada de maneira tão mecanizada na escola? Como é possível atrair a turma tirando a vida do que se estuda?

Seria o desinteresse, portanto, um resultado imediato de um ensino retrógrado e conservador que não associa a sala de aula com o mundo real, que não busca ferramentas na língua para equipar suas alunas e alunos para relacionarem-se no mundo? A realidade da grande maioria das aulas de LPL continua sendo, infelizmente, puramente gramatical, com quadros lotados de frases soltas e análises sintáticas que não fazem sentido (ANTUNES, 2017; RIO GRANDE DO SUL, 2009). O ensino que busca apenas destrinchar sintaticamente frases desconexas não auxilia sua aluna e aluno no que realmente deveria ser aprimorado durante as aulas de Língua Portuguesa: leitura, interpretação e escrita de textos. Assim, o principal objeto de estudo em aulas de LPL deveria ser o texto, já que é a partir dele que se “abrem as portas para o inusitado, para o mundo da vida invadir a sala de aula, para o acontecimento conduzir a reflexão” (GERALDI, 2010, p. 124).

De acordo com os PCNs (1998, p. 23), o texto é a chave para desenvolver as competências linguísticas necessárias para que o aluno seja um cidadão-agente no contexto social em que vive. Depreende-se, portanto, que o uso de diferentes gêneros discursivos é fundamental no ensino de LPL, para que, dessa forma, nossas percepções de mundo sejam amplificadas, além de explorar as diferentes linguagens que compõem o nosso cotidiano. Sendo assim, para um bom planejamento é importante que a escolha dos textos seja a primeira preocupação no momento da preparação das aulas (SIMÕES, 2012, p. 80). Portanto, é importante que compreendamos o texto como o meio pelo qual a comunicação é efetivada; assim, a necessidade de torná-lo protagonista em sala de aula é absolutamente inegável. Dessa maneira, afirma-se que

a proposta de fazer o texto o eixo de ensino, ou, noutras palavras, O objeto de estudo da língua não é um modismo [...]. É, ao contrário, resultado da *compreensão das reais condições de ocorrência de qualquer atividade de linguagem*. Reiterando: *todos nós, em qualquer situação, só nos comunicamos verbalmente por meio de um gênero de texto, oral ou escrito.*

Daí que qualquer abordagem que pretenda ocupar-se dos usos da linguagem terá que ser forçosamente em textos (ANTUNES, 2017, pp. 29-30, grifo da autora).

Diante disso, acredito que o objetivo principal era conseguir elaborar um projeto de estágio que dialogasse com a vida real a partir do uso da língua e assim, por meio de textos, verbais ou não-verbais, formais ou não formais, a aluna e o aluno pudessem capacitar suas qualidades discursivas e comunicativas. Logo, uma aula de português que concilia língua, linguagem e texto com problemáticas da vida dos estudantes pode servir como instrumento para construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A fusão de Língua Portuguesa e Literatura (LPL) em uma única disciplina é, provavelmente, a interdisciplinaridade mais explícita entre os conteúdos escolares. Para ambas o texto é o centro, assim como a Literatura é concebida pela linguagem e é a partir dela que se torna possível perceber a materialidade da língua em suas diversas variações e possibilidades (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 53). Assim, entendemos que LPL

são fenômenos eminentemente dialógicos, frutos do trabalho de linguagem de sujeitos históricos, da ação interacional de sujeitos situados. A união desses componentes numa única disciplina fundamenta-se, ainda, na intensa relação que se estabelece entre os fenômenos da língua e da literatura na constituição histórica do português como língua representativa de uma cultura. [...] aprender e ensinar língua portuguesa significa também aprender e ensinar literatura, e vice-versa (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 53).

Tendo em vista que o texto reúne em si a língua e a linguagem, é imprescindível que ele seja o meio ideal de conduzir as aulas de LPL. A partir do texto, é possível fazer a conexão entre LPL, pois é nele que se materializam; sendo assim, deveríamos estabelecê-lo como início, meio e fim (GERALDI, 1984; 1997). Consequentemente, as aulas de LPL poderiam contribuir melhor para a formação mais completa dos nossos estudantes,

pois é no estudo e na análise das atuações comunicativas - quer dizer, *das atividades de linguagem em textos* - que se pode, com amplo sucesso, preparar as pessoas para o mercado de trabalho e para sua participação cidadã na condução de sua própria vida e da vida da sociedade em que está inserido (ANTUNES, 2017, p. 23).

Assim como Geraldi, esse estudo segue uma perspectiva de linguagem bakhtiniana, onde o objeto de estudo de LPL, língua e linguagem, nunca é neutro pois é produzido por sujeitos sócio-ideológicos em constante interação. Sendo assim, consideramos que a linguagem é um “fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN, 1988, p. 123). O texto, sendo oral ou verbal, concretiza-se socialmente pela linguagem e, dessa forma, é essencialmente ideológico e é

através da língua (materna ou outras), os sujeitos agem no mundo social, participam em interações com o outro nos mais variados contextos. Mergulhados no uso de sua língua (ou de outras), os sujeitos constituem a si mesmos, constroem conjuntamente uma compreensão do mundo e, ao mesmo tempo, reconstroem continuamente a própria língua. Enfim, ao privilegiar a língua portuguesa e a literatura, a disciplina tem, necessariamente, como objeto, o uso da linguagem, pois é na constante construção da vida social viabilizada por tal uso que o ser humano se torna capaz de conhecer a si mesmo, sua cultura e o mundo em que vive (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 54).

O uso do texto como meio não apenas faz sentido por ser onde fundamentam-se as disciplinas de LPL, mas também contribui para a formação de jovens que se interessam por leitura. Assim, diversificar os gêneros discursivos em sala de aula auxilia nossas alunas e alunos a tornarem-se leitores mais eficientes, sendo assim, é fundamental que os professores busquem instigar o interesse das alunas e alunos na busca pelo sentido e significado dos textos (orais ou escritos) utilizados em aula (ANTUNES, 2017, p. 28).

Entretanto, para que uma aula de LPL seja, de fato, produtiva, não basta ter o texto como centro se não houver um aprofundamento adequado dessa leitura, realizada em etapas. Assim como encontramos no Referencial Curricular do Rio Grande do Sul, no volume de Língua Portuguesa e Literatura, existem alguns passos necessários para que o texto não seja utilizado apenas como pretexto para o ensino gramatical da língua (GERALDI, 1997). Dito isso, é importante que o educador perceba seu aluno como um leitor em formação, ou seja, “no ensino e na aprendizagem da leitura, há conteúdos procedimentais a serem incorporados à rotina das aulas” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 57).

Tendo em vista, pois, que o prazer pela leitura também deve ser construído e, dessa forma, aprimorado, é importante que pensemos em uma didatização da leitura e, para isso, em suas etapas. Segundo o Referencial Curricular do Rio Grande do

Sul (2009), a primeira etapa a ser realizada seria a preparação para a leitura, ou seja, criar tarefas que auxiliem na leitura que será realizada. Essas podem ser relacionadas ao tema, ao gênero discursivo e até mesmo aos recursos linguísticos que serão encontrados nos textos. Essa primeira etapa é essencial para a conexão da aluna e do aluno com o texto que está prestes a ler, fazendo que com sua leitura tenha um rendimento mais qualitativo. Após essa introdução, passamos para a leitura e compreensão global do texto, dessa forma, entende-se que a leitura não é o momento de estudo do texto, e podemos concretizá-la por meio de leitura silenciosa ou em voz alta. No entanto, a leitura silenciosa seria o meio ideal de leitura, salvo exceções, como alunas ou alunos com problemas de visão ou gêneros discursivos que se encaixam com a prática oralizada como, por exemplo, a poesia.

Como continuidade da didática textual, o próximo passo é o estudo do texto. Esse é o momento de destrinchar o texto e prestar atenção nos seus pormenores. Assim, deve-se elaborar perguntas sobre trechos, análise de vocabulário, interpretações possíveis. A partir do estudo do texto é possível pensar no contexto no qual ele foi escrito, qual sua finalidade, qual o público-alvo, se a linguagem é adequada. Todas essas características são importantes para que seja possível entender o todo textual e, dessa forma, tornar possível entrar em debates em torno do que foi lido, além de expandir o conhecimento sobre novos gêneros discursivos, novas escritas, estratégias de articulação textual.

Para aplicar e consolidar todo o conhecimento adquirido por meio da aula com texto é necessário que exista uma resposta ao que foi lido. Posto isto, se toda atividade de leitura parte do pressuposto que a aluna e o aluno estejam assumindo uma atitude responsiva (SIMÕES, 2012), deve-se também dar espaço para que demonstrem suas singularidades, seja em momentos de debate ou em tarefas de produção e reflexão linguística. Para isso, Antunes (2017), diz que

[...] as pessoas envolvidas na atividade de linguagem colaboram *ativa e reciprocamente* na produção e no entendimento dos sentidos e das intenções pretendidos para determinada situação. [...] O texto tem autoria, prevê interlocutores; tem um propósito comunicativo definido; é parte de alguma situação social. É um evento real, com data e espaço próprio (ANTUNES, 2017, p. 38, grifo meu).

Dessa forma, como afirma Simões (2012), a pedagogia do texto pressupõe que a professora e o professor buscarão unir à leitura do texto outras atividades que

possam potencializar o processo de construção de sentidos, pois “a função dos conteúdos de Língua Portuguesa e Literatura é enriquecer o diálogo, mas, frente a muito do que se conhece da tradição escolar, é preciso lembrar que, sem o ponto de vista do leitor, não há diálogo e não há leitura” (p.48). A sala de aula deve incentivar a singularidade e autoria da aluna e do aluno, deve interagir, expandir, estimular o crescimento individual. Para isso, podemos pensar em simples atividades de produção, perguntas que busquem, além de reflexão linguística, estimular o raciocínio, contribuam para o letramento das(os) estudantes.

Um projeto coeso de LPL que vise ao amplo desenvolvimento das capacidades linguísticas deve também buscar incentivar a produção de textos e, assim, possibilitar o início do desenvolvimento de uma escrita crítica. Para além de pensar na formação de leitores, deve-se compreender o processo da escrita como um momento de reflexão, de colocar em prática os ensinamentos que a leitura proporcionou. Dessa forma, é possível expandir o campo de visão, interagir com um novo mundo que estimula o pensamento crítico, a criatividade, além de aprimorar a capacidade argumentativa. Penso que conferimos subjetividade ao que lemos, em conformidade com o que afirma Guedes (2009):

Dentro do processo de escrever o texto estão o autor e sua compreensão crítica do ato de ler, que tem como ponto de partida a relação entre a leitura da palavra escrita - e nesse momento ele está lendo a palavra que escreveu - e o entendimento do mundo, que dá sentido à palavra escrita e sofre inflexões provocadas pelo entendimento do que a palavra escrita foi capaz de dizer sobre o mundo (GUEDES, 2009, p. 16).

Junto ao ato da escrita, na organização de pensamentos em argumentos, é importante que exista o momento de retorno do que foi produzido à aluna e ao aluno, exaltando os pontos positivos, mas também apontando as inadequações, pois considero pouco didático atentar-se somente ao que deve ser melhorado, devemos, principalmente, elogiar e incentivar novas tentativas. Assim, o momento da reescrita textual é fundamental para desenvolver suas técnicas de escrita, de reorganização da argumentação e de aprendizado, tal como foi o momento do preparo e planejamento para escrever. Como aponta Antunes (2003) acerca das etapas de planejamento da escrita, da escrita propriamente dita e da reescrita:

A natureza interativa da escrita impõe esses diferentes momentos, esse vaivém de procedimentos, cada um implicando análises e diferentes

decisões de alguém que é sujeito, que é autor de um dizer e de um fazer, para outro ou outros sujeitos também ativos e cooperantes (ANTUNES, 2003, p. 56).

Assim, a aula de Português defendida neste trabalho é a que reúna os participantes em torno do trabalho com o texto como objeto de ensino e como espaço de interlocução e de autoria, desdobrado em um conjunto de tarefas que envolvem ler, escrever e refletir sobre a língua e sobre o mundo, para formar cidadãos críticos e reflexivos diante da complexidade do mundo. O projeto do estágio que culminou na elaboração de uma unidade didática fundamenta-se, desse modo, nesta visão de aula, de língua e de construção de conhecimento.

2.3 PESQUISAS SOBRE MATERIAL DIDÁTICO

Gostaria de iniciar essa seção a partir da perspectiva apontada por Almeida Filho (2013) quando afirma que a produção de um material

equivale metaforicamente a escrever uma partitura para ser interpretada em execuções na materialidade da aula e suas extensões. Escrever uma partitura inclui tradicionalmente a codificação de ações premeditadas ao redor de conteúdos previstos para as unidades (p. 13).

Dessa maneira, a importância e responsabilidade da criação de materiais didáticos para o ensino é inegável, tendo em vista que sua utilização serve como um guia para as e os estudantes durante as aulas, da mesma forma que auxilia na constituição de pessoas críticas com seu entorno.

A criação de materiais didáticos implica na constituição de um gênero discursivo (BUNZEN; ROJO, 2005), ou seja, significa, antes de tudo, colocar-se de forma autoral em sua composição. A partir disso, compor uma unidade didática “reflete uma busca por explicitar em minúcias toda uma série de intenções ou propostas com o auxílio de imagens, textos e inserções de áudios” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 15). Dessa forma, significa dar materialidade às nossas intenções educativas, nossas ideologias e visões de mundo. Criar um material que será utilizado em um ambiente educativo tem um enorme peso social, pois

esses instrumentos certamente exercem importante influência sobre os sujeitos e seu universo, pois veiculam e estabelecem valores e (pre)conceitos que nortearão as suas ações no meio social em que atuam. [...] o material didático, a metodologia do professor e a proposta pedagógica

da escola, entre outros aspectos, atuam de forma coordenada na interação do dia a dia de sala de aula, como elementos não só facilitadores do ensino e da aprendizagem, como também instrumentos que contribuem para a formação de seres pensantes e que agem na sociedade como sujeitos de uma história em construção (PEREIRA, 2013, pp. 115-116).

O material didático, portanto, pode ser entendido como o objeto de agrupamento de atividades que servirão como método seguido tanto pelas alunas e alunos quanto pelas professoras e professores. Assim, as experiências de ensino e de aprendizagem vividas serão estruturadas tendo como base o material didático formulado. Dessa forma, não podemos concebê-lo como um simples instrumento de apoio, mas sim entendê-lo como parte fundamental das vivências em sala de aula (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 16). Ainda sobre a composição dos materiais, entendo que “uma composição de materiais produzida para o ensino-aprendizagem seja a base codificada da experiência de ensinar e aprender que autores desejam que ocorra” (GOTTHEIM, 2013, p. 63). Sendo assim, podemos entender que a autora ou autor coloca no material criado seus objetivos e desejos para o processo educativo, ou seja, existe uma idealização para o momento de contato com objeto criado, uma meta a ser atingida. Podemos entender, portanto, que no material didático são materializados sonhos e perspectivas educativas de quem o cria.

Tendo em vista essas colocações, mesmo que breves, a próxima seção tem como objetivo pensar na criação de material didático para aula de LPL e, neste caso, em formas de como relacioná-lo à temática de gênero, sexualidade e identidade.

2.4 CRIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A AULA DE LPL

Como já mencionado anteriormente, encontramos algumas barreiras no momento de pensar como faríamos um projeto voltado especificamente para a temática de gênero, sexualidade e identidade. A primeira grande dificuldade encontrada foi quando percebemos a escassa quantidade de material, principalmente direcionada à faixa etária do sexto ano do ensino fundamental. Gênero, sexualidade e identidade ainda são questões julgadas como grandes tabus, mesmo sendo constituintes dos seres humanos (LOURO, 2017). Por esse motivo, não se deveria evitá-las, mas sim, entender como trabalhá-las em cada etapa do ensino. A partir dessas reflexões, a necessidade de criar um material didático que deveria, além de cumprir sua função para o estudo e reflexão de LPL, ser atraente

aos alunos tornou-se evidente. Afinal, precisávamos trabalhar com temas necessários, porém deveríamos pensar nas características do público-alvo, como idade e gostos pessoais a fim de adequar o projeto aos nossos interlocutores.

Pereira (2013) afirma que o livro didático, assim como os materiais produzidos para fins didáticos, é um instrumento ainda imprescindível e representativo da atividade de letramento na nossa sociedade. Dessa maneira, é importante preocupar-se com o conteúdo de um livro didático, ou seja, faz-se necessário refletir acerca de ‘o que se lê’ ou ‘como se lê’. Assim, podemos considerar que os materiais didáticos são fundamentais visto que:

[...] certamente exercem importante influência sobre os sujeitos e seu universo, pois veiculam e estabelecem valores e (pre)conceitos que nortearão as suas ações no meio social em que atuam.
 [...] o material didático, a metodologia do professor e a proposta pedagógica da escola, entre outros aspectos, atuam de forma coordenada na interação do dia a dia de sala de aula, como elementos não só facilitadores do ensino e da aprendizagem, como também instrumentos que contribuem para a formação de **seres pensantes e que agem na sociedade como sujeitos de uma história em construção** (PEREIRA, 2013, pp. 115-116).

Deve-se levar em consideração, portanto, que o material didático pode ser o primeiro contato que muitas crianças têm com livros (CORSON apud PEREIRA, 2013). Logo, se o livro didático pode ser a primeira leitura de uma grande parcela da população brasileira, não pensar em seu conteúdo pode ser considerado, inclusive, uma maneira de desestimular a leitura. Diante disso, parece-me indispensável que se pense não apenas nos livros didáticos que são produzidos, mas, inclusive, que se discuta com nossas professoras e professores a importância social que um material bem executado pode ter na vida de nossas alunas e alunos. Dessa maneira, podemos fixar-nos no que encontramos na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, que determina: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

O momento da sala de aula aliado a um bom livro didático pode fazer grande diferença na educação cidadã e responsável que menciono no capítulo 2. Logo, faz-se necessário a criação e a elaboração de bons materiais didáticos¹² que procurem

¹² Produzir materiais didáticos, no entanto, não significa que não existam bons livros didáticos. O PNDL, por exemplo, foi responsável por melhorar muito a qualidade dos critérios avaliativos dos

dialogar com seu leitor, conversem com sua realidade, seus gostos, estimulem sua escrita e letramento. Ou seja, assim como afirma Bagno (2005), nosso ensino e práticas de letramento poderão ser muito beneficiados se houver um esforço de apropriar os materiais didáticos criados à linguagem das nossas alunas e alunos. Tendo em vista tal perspectiva, os Referenciais Curriculares do Estado (RIO GRANDE DO SUL, 2009), por exemplo, estimulam os docentes a criarem seus materiais, considerando que o “sucesso do ensino e da aprendizagem está vinculado à coerência entre a abordagem de ensino, o planejamento das atividades, a escolha e/ou elaboração de materiais didáticos e a avaliação.” (p.35).

No caso específico desse projeto, pensado para contemplar as temáticas de gênero, sexualidade e identidade, a função do material didático foi crucial. Como se tratam de temas bastante polêmicos, carregado de tabus e preconceitos, não apenas os textos principais deveriam ser cuidadosamente selecionados, mas, inclusive, os gêneros discursivos secundários que compunham a unidade didática (ordens, explicações, verbetes, nominações, etc). O material foi pensado para crianças em uma importante fase de desenvolvimento, por isso, o conteúdo do livro poderia influenciar diretamente no comportamento delas com o mundo ao seu redor e, principalmente, na própria aceitação de seus corpos (pensando em identidade de gênero, sexualidades, por exemplo). Tendo isso em vista, a seleção textual e imagética deveria proporcionar segurança e conforto para que o sujeito que estivesse em contato com o material sentisse liberdade para ser e para expressar-se.

Posto isto, fica ainda mais claro que a escola é um importante ambiente de formação, principalmente se pensado em relação à identidade de gênero e ao sexo (SABAT, 2012). Assim, o que circula dentro de espaços educativos também deve ser considerado como formador de identidades de gênero e sexualidades. Pensando nisso, a próxima seção apresenta os critérios utilizados para análise do material didático objeto deste estudo.

Em conclusão, o presente trabalho busca, antes de tudo, demonstrar como a teoria pode ser colocada em prática e que sempre podemos aprimorar, reconstruir, readaptar nossa prática em sala de aula. Dessa forma, o próximo capítulo tratará da

livros. Entretanto, ainda pode ser necessário construir materiais em alguns casos, principalmente quando se tratam de temas que podem ser considerados delicados, como é o caso de gênero e sexualidade.

metodologia por trás da unidade didática construída: o Diário de Bordo. O capítulo 4, por sua vez será destinado à análise minuciosa do material, atentando a algumas atividades e aos objetivos e lógicas por trás de sua construção. O material didático construído, intitulado Diário de Bordo, organiza-se em torno das temáticas gênero, sexualidade e identidade, tendo textos como centro, desdobrados em um conjunto de tarefas de leitura, produção oral, escrita, reescrita e aquisição linguística, como se verá detalhadamente no capítulo de análise.

3 A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO: CONTEXTOS, MÉTODOS E CRITÉRIOS PARA ANÁLISE

Este capítulo tem como objetivo mostrar como surgiu a ideia do projeto de estágio e como se sucedeu seu processo de criação e execução, além de apresentar a metodologia para a análise da unidade didática criada durante o projeto. A contextualização da produção de material é feita na primeira seção, a partir do relato de experiência do estágio, para situar o leitor no campo experienciado de onde surgiu a necessidade de criação do material, o que deixará mais evidente também a ideia da escolha do uso de um Diário de Bordo para a aula de Língua Portuguesa. Dessa maneira, a primeira seção serve como panorama geral do momento de criação da unidade didática para melhor ilustrar as necessidades percebidas na turma em questão.

Na segunda seção, apresento o tema da criação de materiais didáticos e como isso pode ser pensado na aula de LPL, para, na seção seguinte, apresentar as questões metodológicas que envolverão a análise do material produzido, suas escolhas e critérios, realizada no capítulo 4.

3.1 RELATO DE EXPERIÊNCIA DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO ANALISADO

Como já mencionado, o estágio foi realizado com uma turma do sexto ano, composta por quinze alunas e alunos, em sua maioria entre 10 e 12 anos, com exceção de uma aluna de 17 anos que apresentava alguma necessidade especial de ensino (a qual não nos foi informada e, tampouco, tivemos qualquer tipo de suporte pedagógico por parte da escola), além de outra aluna, de 14 anos, que repetira de ano duas vezes.

Desde o primeiro contato com a comunidade escolar, o grupo nos foi descrito como uma boa turma para se trabalhar. Em nossas observações, percebemos que as alunas e os alunos pareciam realmente estar sempre dispostos a fazer as atividades propostas pela professora, todas elas quase sempre baseadas no livro didático adotado pela escola. Essa turma nos foi cedida, inclusive, por um consenso entre professora, direção e coordenação pedagógica por ser o grupo menos “problemático” daquela série: tinha poucos repetentes e era “bem-comportada”. Fato

que nos foi confidenciado pela própria professora titular, termos com os quais não concordamos, pois acreditamos que cada turma tem seu próprio perfil, ou seja, para um projeto funcionar, é preciso pensá-lo de acordo com as particularidades de cada grupo.

Algumas particularidades do grupo já foram apontadas, como a aluna de 14 anos que se destacava visto a média de idade de seus colegas, mas que, apesar disso, estava enturmada, contrariamente à outra estudante de 17 anos, cuja dificuldade de aprendizagem nos foi perceptível desde o primeiro contato. Notamos que essa aluna em específico não socializava como os demais e era, inclusive, vítima de algumas brincadeiras maldosas. Outro aluno também foi tema de debate entre as estagiárias desde as observações: um menino que se diferenciava dos demais por socializar muito mais com as meninas da classe, além de apresentar aspectos físicos e de personalidade normalmente associados às mulheres e, por isso, também sofria com algumas piadas dos colegas. Notamos uma mudança de comportamento dos demais meninos para com ele e dele mesmo em relação à aceitação de sua personalidade, o que nos deixou muito contentes. A partir deste contexto e do pedido da professora titular da turma para que fossem trabalhados os “substantivos” durante o período de estágio, pensamos em um projeto que apresentasse gênero como um tema transversal. Assim, o trabalho com o conteúdo gramatical ocorreu ao longo do processo a partir das leituras realizadas e, mais especificamente, durante uma aula com uma estrutura um pouco mais tradicional. Nosso objetivo principal era gerar uma melhor convivência entre a turma, e, ainda, poder criar uma consciência coletiva sobre a opressão de gênero existente em nossa sociedade.

A construção da unidade foi totalmente pensada com base nas necessidades da turma e, também, a partir de pedidos das alunas e dos alunos. Muitas atividades foram remodeladas ou inseridas durante a realização do projeto para que o que estivesse sendo debatido continuasse sendo pertinente para a vida das alunas e alunos. Isto é, nosso material estava pronto no momento em que iniciamos as aulas, mas não estava fechado para que, dessa forma, pudéssemos adaptá-lo sempre que necessário.

A aplicação do projeto, por sua vez, teve muito mais pontos bem-sucedidos do que falhos. A maior parte das atividades foi muito bem aceita pela maioria da turma, sempre com bastante participação de todos, em especial das meninas. As

atividades dinâmicas e em grupo eram pensadas para que os mais interessados pudessem compartilhar sua curiosidade com aqueles que não estavam tão motivados pelo debate e, também, para conseguir agregar novas vozes aos momentos de discussão, principalmente entre quem tinha dificuldades de integração com as companheiras e companheiros de sala.

Vistas as dificuldades de convivência entre o grupo, como citado anteriormente, pensamos nosso projeto como forma de, também, integrá-lo. O objetivo era criar um Diário de Bordo das aulas para cada um(a) e, assim, fazer com que todos(as) pudessem acompanhar sua evolução pessoal ao mesmo tempo que poderiam guardar todo aprendizado acumulado sobre a boa convivência em grupo e, conseqüentemente, em sociedade. Iniciamos nossas atividades então objetivando, em um primeiro momento, a construção de uma consciência de grupo, em que o apoio mútuo é extremamente importante para o bom andamento das atividades. Assim, após uma breve apresentação, instigamos as alunas e os alunos a falarem de si e de seus colegas, propondo atividades dinâmicas de interação que serão detalhadas no capítulo 4 (mesmo porque os cinco períodos semanais eram divididos em somente dois dias, o que julgamos cansativo quando as atividades propostas eram somente escritas).

Surpreendeu-me, nessa experiência com um sexto ano, como algumas alunas e alunos já traziam certa consciência sobre os problemas de gênero em toda sua complexidade e diversidade atual. Em muitos momentos, foi relatada a atuação da família na introdução do assunto, até porque, na maioria das vezes, a presença de pessoas homossexuais e/ou transexuais era muito próxima do cotidiano das crianças (além de, é claro, relatos sobre experiências conseqüentes de atos machistas). Além disso, o contato com músicas, desenhos e filmes que trazem esse tema incluído em suas produções foi algo que me marcou de maneira significativa. Entretanto, também tínhamos algumas alunas e alunos que não estavam familiarizados com o debate sobre gênero e que reproduziam muitas falas de senso comum.

A abertura permitida durante as aulas resultou em debates extremamente produtivos e, além disso, propiciou que se sentissem à vontade para expressar suas opiniões contrárias às nossas, gerando momentos de grande tensão e grande desgaste psicológico. De todo modo, acreditamos que o ambiente de sala de aula deve ser um espaço livre para expressar opiniões para que assim seja criado um

ambiente propício para o crescimento pessoal. Portanto, consideramos que as opiniões contrárias foram extremamente necessárias para criar um ambiente educativo ainda mais rico e produtivo. Assim, o projeto teve duração de seis semanas, com cinco períodos semanais para a disciplina de português. Foram 25 horas de trabalho sobre o gênero, sexualidade e identidade, instigando as alunas e os alunos a pensarem sobre o assunto e dando abertura para que eles pudessem trazer suas experiências pessoais para a sala de aula.

Esse projeto necessitava, no entanto, de uma base sólida para sua configuração; além disso, era indispensável pensar nas necessidades do grupo, do momento histórico que vivemos. Por motivos como esses, foi indispensável a composição de uma unidade didática que fosse atual na sua informação e, inclusive, no seu *design*. Sendo assim, na próxima seção, será exposto com mais minúcia como esse projeto transformou-se em uma unidade didática sobre gênero, sexualidade e identidade.

3.2 METODOLOGIA E CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DA UNIDADE DIDÁTICA CONSTRUÍDA

Metodologicamente, este trabalho parte de um relato de prática para propor a análise de um material didático construído para um contexto específico. Antes de tratar dos critérios analíticos que serão utilizados, procurei, nas seções anteriores, apresentar a contextualização da produção e a necessidade da criação de materiais para se lidar com temáticas como gênero, sexualidade e identidade, atentando para as especificidades de cenários, interações e atividades humanas em que elas podem ser tratadas.

Analisar o próprio material construído requer, nesta etapa de pesquisa, um olhar que seja crítico e reflexivo acerca da prática, mas também que esteja fundamentalmente situado nas condições de produção. Assim, o objetivo da análise a ser apresentada se relaciona com responder às perguntas de pesquisa deste trabalho já mencionadas na introdução, que são:

1. Como os temas de gênero, sexualidade e identidade podem ser trabalhados na escola?
2. Como eles se relacionam como a aula de Língua Portuguesa e Literatura (LPL)?

3. Como o trabalho a partir de temáticas de gênero e sexualidade na aula de LPL pode ser condensado em uma unidade didática que possa ser desdobrada em um conjunto de tarefas de leitura, produção e análise linguística?

Deste modo, o objetivo deste trabalho é responder a essas questões a partir da análise de um material didático que tem como base tais temáticas na aula de LPL, construído durante a execução de um projeto de estágio docência em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental, conforme mencionado e explicitado no início deste capítulo e na introdução. Para tanto, foi necessário fazer recortes de critérios a serem detalhados na análise da unidade, a partir das questões teóricas já apresentadas no capítulo 2 e das questões metodológicas discutidas neste capítulo. Assim, os critérios para a análise da unidade didática a serem explorados na análise e questões de pesquisa relacionadas a eles são:

- **Organização da unidade didática e a adequação ao contexto e ao interlocutor:** houve adequação da unidade desde o processo de elaboração do material a partir das observações até a preparação da turma para sua recepção?
- **O texto como centro da aula de LPL:** houve o desdobramento das temáticas em tarefas de leitura, produção e análise linguística a partir do trabalho com textos e gêneros discursivos?
- **As temáticas de gênero, sexualidade e identidade na aula de Língua Portuguesa:** houve tarefas a serviço da construção de identidades e da formação de cidadania?
- **Melhorias possíveis percebidas na análise:** houve questões problemáticas que podem ser melhoradas, reescritas e ampliadas na unidade construída?

No próximo capítulo, a unidade didática será analisada e detalhada em seções que terão como base os critérios acima apresentados. Para cada critério, serão apresentados trechos do material produzido, discutidos e relacionados com referencial teórico que fundamenta este trabalho.

4 ANÁLISE DA UNIDADE DIDÁTICA ELABORADA

Neste capítulo, analiso a unidade didática elaborada por mim para a disciplina de Estágio I de Língua Portuguesa, aplicada com alunas e alunos do sexto ano do ensino fundamental de uma escola estadual localizada no centro de Porto Alegre. Apesar de dividir o estágio com uma colega da disciplina, Jéssica Pozzi, a elaboração dos materiais (ou seja, sua montagem, produção, organização, *design*, criação de enunciados, etc.) ficou sob minha responsabilidade, a parte realizada em dupla foi a de planejamento das etapas do projeto. O principal objetivo do material é motivar o debate sobre gênero e identidade entre os(as) estudantes, além de cumprir com a parte gramatical exigida pela escola para esta etapa do ensino básico: substantivos e adjetivos. O material é todo baseado em leitura, interpretação e debate de textos, para que, dessa forma, ao final do projeto, os(as) estudantes tenham aprimorado suas capacidades de leitura crítica e escrita, propósitos da aula de LPL conforme mencionado no capítulo 2. Na seção 4.1 apresento a estrutura geral do material e, também, o raciocínio e fundamentação no qual foi baseada sua construção, além de explicar a importância dos debates e das dinâmicas para a realização do projeto; na seção 4.2 analiso a utilização do texto como centro do projeto e esmiúço outros pontos relacionados ao texto, como atividades de preparação para leitura, leitura e compreensão global do texto, estudo do texto e, por fim, escrita e reescrita. Já na seção 4.3 faço a análise das principais atividades sobre gênero, identidade e sexualidade; para concluir, faço uma reflexão crítica sobre algumas atividades e tento pensar em possíveis melhorias.

4.1 ESTRUTURA GERAL DO DIÁRIO DE BORDO: COMO E POR QUÊ?

O material foi idealizado e construído a partir das observações realizadas com a turma quando notamos o interesse das alunas e dos alunos em discutir temáticas relacionadas a gênero, sexualidade e identidade. Além disso, a partir da forma como se organizavam e interagiam entre si (desde momentos amistosos, até práticas de *bullying*), já conseguimos ter uma ideia sobre quais assuntos seriam importantes trazer para o debate para, inclusive, incentivar o respeito ao próximo e, dessa maneira, tornar a turma mais unida, como já relatado na primeira seção do capítulo anterior.

Quando realizamos as observações, notamos um grupo bastante participativo, curioso e proativo, no entanto, a turma não era unida, era, na realidade, composta por pequenos grupos muito fechados em si. A configuração da turma não passou despercebida no momento da criação do material didático, portanto, a fim de melhorar a interação entre as alunas e os alunos e fomentar uma sensação de time (para que assim os debates pudessem fluir melhor era necessário que não sentissem medo ou vergonha dos companheiros de turma) incluímos em nossas atividades muitas dinâmicas e poucas atividades individuais. Acredito que a aula é um evento coletivo e colaborativo, em sintonia com o que afirma Simões (2012), quando enumera aspectos relacionados à construção conjunta de conhecimento em sala de aula:

- A aprendizagem acontece na interação com o outro e em vivências significativas com o conhecimento;
- o conhecimento é socialmente construído, e sua construção não é linear, não é restrita a um único percurso, não garante um único resultado;
- para construir aprendizagem, é necessário levar em conta o contexto e as características individuais, além de criar condições para investir na diversidade (e não na uniformidade), no protagonismo, na construção conjunta de conhecimentos (e não na repetição) (SIMÕES, 2012, p. 14).

A ideia de fazer um Diário de Bordo (como escolhemos chamar nossa unidade didática) surgiu quando notamos a necessidade de criar uma linha de raciocínio com início, meio e fim para o projeto. Por se tratar de um tema complexo, precisávamos passar por fases, ou seja, o conhecimento construído deveria ser composto de maneira crescente, do mais básico até o mais complexo. Tal método também foi pensado para a escrita e leitura de textos, começando com pequenos enunciados relacionadas às atividades e, ao final, as alunas e os alunos estariam mais preparados para um gênero discursivo mais complexo, neste caso, a autobiografia.

Outro motivo para construirmos um projeto que fosse pensado com progressão de temas, dos gêneros discursivos escolhidos seria para que pudéssemos visualizar melhor sobre o que as alunas e os alunos já tinham conhecimento ou quais eram os pontos nebulosos, tendo em vista que, muitas vezes, assuntos mais básicos relacionados ao tema não estavam bem esclarecidos. Logo nas primeiras aulas, por exemplo, notamos que a turma estava bastante avançada no assunto, dessa forma, decidimos que o nível do debate deveria ser

dificultado. Além disso, durante as aulas conhecíamos particularidades da turma, como, por exemplo, alunas ou alunos que tinham parentes transexuais, parentes homossexuais, mães ou irmãs feministas. Sempre que tais exemplificações surgiam nas aulas, através de relatos pessoais, surgiam muitas dúvidas; dessa maneira, nas aulas subsequentes pensávamos em atividades que trabalhassem tais questionamentos para que o conhecimento adquirido fizesse sentido também fora da sala de aula.

Tratar de gênero, identidade e sexualidade em sala de aula não se mostrou uma tarefa simples, muito pelo contrário, era um assunto extremamente pesado, repleto de debates sociais inquietantes e dolorosos. Ainda assim, acredito na importância de realizar esse debate com as crianças, principalmente nas salas de aula, pois se trata justamente de um espaço privilegiado para diálogo e construção de identidades, como mencionado no capítulo 2. Dessa maneira, era imprescindível trazer leveza ao material didático e para isso utilizamos personagens de desenhos, muitas imagens, fontes divertidas. O design do material mostrou-se fundamental na aplicação do projeto, além de funcionar muito bem na dinâmica da turma, visto que quando um terminava a atividade, podia se divertir pintando seu material enquanto aguardava o resto dos colegas terminarem. Assim, na próxima seção olharemos um pouco mais de perto a proposição dessas dinâmicas no material didático.

4.1.1 Dinâmicas em sala de aula: tentativas de melhorar a convivência entre alunas e alunos

Como já mencionado anteriormente, durante as observações já foi possível realizar uma boa leitura comportamental da turma. Logo no início notamos uma turma participativa, porém desunida, separada em pequenos grupos. Dessa forma, decidimos que nossa primeira aula teria o intuito de conhecê-los melhor. A ideia inicial era já prepará-los para um projeto com muitas dinâmicas que exigiriam das alunas e dos alunos contato com o restante das(os) colegas, além daqueles que eram amigas(os). A aula de LPL tem como base o uso do texto e, principalmente, o engajamento da aluna e do aluno com as atividades propostas. Assim, tentamos criar ambientes que incentivassem a participação ativa da turma, pois

à medida que ampliamos nossa participação social e aprofundamos a compreensão de nosso lugar no mundo, aprendemos e crescemos. A

aprendizagem ocorre via interação, participação: ou seja, participamos para aprender. Ao mesmo tempo, aprender é participar; volta-se à participação como finalidade (SIMÕES et al., 2012, p. 78).

Estávamos lidando com um grupo desunido, nosso compromisso pedagógico – levando em consideração a educação pela qual eu e minha dupla lutamos - não permitia que simplesmente ignorássemos esse fato. Por isso, nosso primeiro passo foi começar a criar condições para que existisse naquele espaço um ambiente favorável à participação social, ao erro e ao acerto. Porém, para isto, era necessário criar confiança entre as(os) estudantes, para que não houvesse medo do erro ou vergonha de expor dúvidas. Pensando no nosso compromisso em modificar a configuração da turma, a figura a seguir demonstra como pensamos nossa primeira aula:

Figura 1: planejamento para a primeira aula

Como é seu nome?
Qual é seu apelido?
Quando é seu aniversário?

Quanto anos você tem?
Em qual bairro você mora?

1 ●● VOCÊ ESTÁ EM ALGUMA REDE SOCIAL? QUAL? ●●

VOCÊ TEM ALGUM ANIMAL DE ESTIMAÇÃO? QUAL? COMO ELE SE CHAMA?

1
Agora converse com seus colegas para descobrir em que mês eles fazem aniversário, após isso vocês deverão organizar uma fila de acordo com a ordem correta dos meses do ano. Pronto? Agora com os grupos formados, vamos brincar!

2
Vocês já brincaram de imagem e ação? Este é um jogo de adivinhação, as professoras sortearão números. Cada número faz referência a uma categoria da tabela preenchida anteriormente.

Atenção! Não conte aos outros grupos a categoria sorteadas pelo seu grupo e nem suas respostas!

3

Vamos jogar?
Como funciona? É bem fácil, primeiro vocês deverão descobrir qual categoria seu grupo ganhou, de acordo com isso, cada membro deve escolher uma resposta dessa categoria e fazer uma mímica ou desenho para que os outros grupos tentem adivinhar. O grupo que somar acertos será o vencedor!

FILMES:

DESENHOS

SÉRIES

COMIDAS

ESTILOS MUSICAIS

BANDA, CANTOR

VOCÊ TEM ALGUM PASSATEMPO? QUAL/QUAIS?

Fonte: elaborado pela autora.

A Figura 1 representa a primeira página do material didático Diário de Bordo, nessa parte acho importante observar a estética do material. Além disso, podemos ver um exemplo de aula interativa, pensada para participação e envolvimento das alunas e dos alunos. A ideia era que, a partir dela, teríamos, inclusive, mais recursos para produzir o material didático, pois após a realização das atividades propostas

conheceríamos melhor cada aluna e aluno individualmente. Este foi um momento fundamental para o decorrer do projeto. Com base nas respostas descobrimos quais eram seus filmes, desenhos, músicas favoritas e essas informações foram úteis tanto para montagem do material quanto para utilizar exemplos que tivessem relação com a temática das aulas.

Assim que todos terminaram a primeira parte da aula, formamos grupos. Separamos algumas das categorias da primeira atividade (música, filme, série e desenho) e dividimos entre os grupos. A partir disso, iniciamos a brincadeira de imagem e ação que pode ser vista na parte direita da Figura 1. A dinâmica funcionou muito bem, conseguimos integrar de maneira natural as alunas e os alunos, inclusive, aqueles(as) que estavam sempre excluídos(as). Em seguida, solicitamos que fizessem uma roda, nesse momento cada aluna e aluno deveria escrever alguma qualidade em um bilhete sobre o/a colega a sua esquerda, e colá-lo no material dele(a) que podemos ver no canto direito da Figura 1 (atividade número 3).

Para finalizar, fizemos em grupo uma chuva de ideias pensando quais qualidades da turma foram descobertas a partir dos recados escritos. Todas as palavras-chave foram anotadas no quadro para que as alunas e os alunos pudessem usá-las como base da última atividade da aula: um pequeno parágrafo falando sobre a importância de uma turma unida. Realizar uma aula com muitas atividades dinâmicas que dependem totalmente da participação do grupo não é uma tarefa fácil. Principalmente porque as aulas tradicionais não incentivam que os(as) estudantes participem, falem ou brinquem, pelo contrário, espera-se uma aluna e um aluno que apenas absorva informações e não faça barulho.

Tentamos utilizar a interação com o material e com as/os colegas a favor da nossa proposta. É evidente que por vezes as atividades não foram bem aceitas, pois as alunas e os alunos claramente não estavam acostumados a participar efetivamente da própria aprendizagem. Tivemos muitos momentos de confronto por não entenderem por que optávamos realizar a aula em círculo ou por que solicitávamos a constante participação de todas e todos. Mesmo com a resistência que a turma tinha com mudanças, sabíamos que deveríamos continuar agindo assim, visto que a aula rendia muito mais em círculo, as alunas e alunos participavam muito mais já que não podiam se esconder em seus grupos, em seus cantos. Havia uma visão ampla de todas e todos, tornava-se possível a troca de conhecimento olhando no olho da colega ou do colega.

Em decorrência de tudo que foi exposto, foi extremamente importante mostrar desde o princípio do projeto que a participação coletiva seria requisitada. Sendo assim, em concordância ao que afirma Simões (2012, p.14), estou de acordo com a visão de que “para ensinar e para aprender, é necessário ter parceiros com quem conversar, refletir, analisar, refutar, brigar, combinar”. A ideia de unidade e confiança que a turma deveria fortalecer foi nosso ponto de partida para toda troca que realizamos com nossas alunas e alunos.

4.2 TEXTO COMO OBJETO CENTRAL DO “DIÁRIO DE BORDO”

Conforme argumentado no segundo capítulo, durante o projeto tentamos estabelecer como base da nossa prática em sala de aula o texto como objeto organizador e centralizador da aula de LPL, pois acreditamos que é por meio dele que a aluna e o aluno terá condições de instrumentalizar-se de maneira mais completa. Desse modo, como vemos em Antunes (2014):

tem sido um tanto quanto consensual, entre linguistas - sobretudo entre gramáticos-gramáticos - o ponto de vista de que o conhecimento da gramática não leva ninguém a falar e a escrever bem¹³. [...] Não cabe, nos primeiros períodos da aprendizagem da leitura e da escrita, a exploração de definições e classificações de categorias gramaticais, sobretudo aquela exploração a seco, fora dos textos, fora de seus sentidos e intenções. (ANTUNES, 2014, pp. 60-61)

Logo, esta seção é dedicada exclusivamente para o texto e sua função protagonista nas aulas de LPL. Trato-o como centro do projeto de LPL, pois ao trabalhá-lo como eixo organizador, podemos desdobrar nossas aulas em tarefas de leitura, escrita, reescrita e aquisição de linguagem e podemos considerá-lo “um objeto que aponta tanto para o fechamento quanto para a abertura de sentidos” (GERALDI, 2003, p. 98). Assim como afirma Geraldi (2003), o texto serve para expressar algo a alguém, ou seja, existe um indivíduo que quer comunicar algo e isso se faz por meio do texto. Dessa maneira, nossa aluna e aluno torna-se sujeito do seu aprendizado e utiliza o texto (seja oral ou escrito) como forma de consolidação desse processo de tornar-se sujeito e apropriar-se da língua. Posto

¹³ Neste trecho a autora, Irandé Antunes, cita por meio de nota de rodapé autores como, por exemplo, Castilho (2010), Perini (2010), Neves (2003) para fundamentar sua argumentação.

isso, as seções a seguir serão destinadas a esmiuçar as práticas pedagógicas realizadas em torno do texto.

4.2.1 Atividades de preparação para leitura: como expandir o momento da leitura

Todas as aulas foram pensadas mesclando leitura de textos, debates e atividades que poderiam ser escritas ou em algum outro formato, como alguma dinâmica. Os debates foram fundamentais em toda aplicação do projeto e, normalmente, serviam para dois propósitos: sintetizar o que havíamos discutido ou como preparação para outras atividades (normalmente de escrita). Nesta seção, iremos pensar sobre o debate como uma das formas possíveis de preparação para leitura, pois

não apenas a leitura, mas também a produção de textos orais e escritos é interação. Por isso, não apenas diante de textos para ler o aluno aprende a reconhecer pontos de vista. Também diante das suas tarefas de produção, a busca de um ponto de vista próprio e a construção de um modo de expressá-lo, considerando a quem se dirige e as identidades que ele mesmo assume, estão no centro da pedagogia a ser construída, tanto para o ensino da expressão oral como para o ensino da produção escrita (SIMÕES, 2012, p. 50).

A partir disso, pensar em aulas nas quais alunas e alunos possam interagir oralmente com o que está sendo aprendido é uma nova maneira de fazer com que assumam seus pontos de vista e, assim, amadureçam e enriqueçam seus argumentos, seus modos de ver o mundo. Criar um espaço confortável para que a aluna e o aluno possam colocar suas vozes no mundo é indispensável para uma prática pedagógica pensada no autoconhecimento e no fortalecimento da cidadania. Assim, podemos perceber a partir da Figura 2 a utilização do debate como preparação para leitura e, dessa forma, a possibilidade de o aluno utilizar sua voz para marcar sua identidade e autoria:

Figura 2: trabalho realizado para o momento da leitura



Fonte: elaborado pela autora


Na atividade número cinco da Figura 2, “Tem alguma coisa errada aqui... Vamos descobrir juntos?”, a ideia era realizar, a partir dessa pequena história, a primeira discussão sobre identidade de gênero¹⁴. Essa dinâmica entre a turma tinha como principal objetivo entrar em pequenos - ou grandes, dependendo do que os alunos e alunas trouxessem para o debate - tabus sobre o que concebiam sobre masculino e feminino. Para além de iniciar a temática do projeto, seria o primeiro momento em que poderíamos analisar o quanto a turma dominava o assunto. Dessa forma, na atividade número 5, que podemos conferir na parte direita da Figura 2, elaboramos um pequeno texto para contextualizar o que seria debatido e, para finalizar, havia o seguinte questionamento: “O que é um homem? O que é uma mulher?”. Este serviria como gatilho para dar início às discussões relativas ao tema.

¹⁴ Neste caso não expandimos os conceitos de identidade de gênero, mantivemos o debate entre concepções que os alunos tinham de homem e mulher, pois foi o primeiro momento da turma em contato com essa temática. Essa atividade tinha como principal objetivo discutir o que são estereótipos e problematizar como são construídos. No entanto, no decorrer do projeto entramos novamente no debate sobre identidade de gênero, então pudemos aprofundar um pouco mais o assunto com os alunos, principalmente para fugir da lógica reducionista binária.

As alunas e os alunos estavam divididos em grupos, a primeira parte da tarefa consistia em debater entre as(os) integrantes o que consideravam características de homens e de mulheres e em grupo criar uma lista com as exemplificações. Após o debate interno, cada grupo deveria expor suas conclusões e, para finalizar, seria feito um debate coletivo questionando a veracidade de cada característica elencada. O momento mais pertinente da atividade foi, sem dúvida, o debate entre toda turma, pois as alunas e os alunos deveriam pensar em como argumentar a favor ou contra os aspectos listados, ou seja, suas vozes serviriam como meio para firmarem-se como agentes no processo educativo. Dessa maneira, acredito que “a escola é responsável por oferecer oportunidades para o aluno adquirir competências de uso adequadas para enfrentar tais situações com confiança e exercer sua cidadania por meio do uso da língua falada, gozando de direitos e respondendo a deveres, simultaneamente” (SIMÕES, 2012, p.51).

O próximo passo de preparação para a atividade de leitura seria chegar na parte dos exercícios e, finalmente, no texto. Como podemos perceber na próxima página do diário (Figura 3):

Figura 3: Exercícios da atividade de leitura e texto



6

AGORA VAMOS RESPONDER ALGUMAS PERGUNTAS...

1. O que você aprendeu com essa atividade?
2. Quais estereótipos o grupo reproduziu?
3. De que modo os estereótipos influenciam no modo como julgamos as pessoas?
4. Quais são as consequências desses estereótipos para meninos e meninas?
5. Como as pessoas são afetadas quando não se enquadram nesses estereótipos?

MEU FILHO GOSTA DE ROSA, SIM!

Adaptado do texto "Meu filho gosta de rosa, sim!", de Mari Branco

Essa frase poderia ser dita por mim se eu tivesse menino, mas como eu tenho menina, posso dizer: "Minha filha gosta de azul, sim!"

Aliás, ela tem 4 anos e também gosta de vermelho, a sua cor preferida, assim como adora se vestir de princesa, assistir Lady Bug, brincar de jogar bola, brincar com carrinho, correr (muito) e fazer as suas comidinhas com seu fogãozinho. Ela gosta de brincar, e ponto!

Já o meu sobrinho Serginho (primo da Manu, mas que mais parece irmão dela de tanto que os dois se amam) é um menino ardeiro lindo de quase 4 anos que adora rosa, a sua cor preferida, assim como também pede para brincar com panelinhas.

E daí? Por que algumas pessoas ainda se admiram com isso e demonstram preconceito? Vivemos em 2017, mas às vezes sinto que estamos em 1900 e bolinha, quando vejo olhares críticos sobre isso.


Por outro lado, tenho visto iniciativas bem bacanas que vão na contramão desse preconceito. Recentemente, fiquei muito feliz quando descobri que, na escola da minha filha, os meninos da sua sala que manifestaram interesse também estão fazendo ballet.

É isso que as escolas brasileiras de educação infantil e nós, pais, também podemos fazer pelo futuro do nosso Brasil: tratar as crianças de forma igualitária e tolerante, sejam meninos, sejam meninas.

Quando fazemos isso, permitimos que nossos filhos descubram novos talentos: na cozinha, no esporte e na dança, por exemplo. Permitimos que as crianças possam se expressar sem preconceitos e contribuirmos para um futuro mais igualitário e com menos casos de bullying nas escolas.

Disponível em: <https://mamaepratica.com.br/2017/05/29/meu-filho-gosta-de-rosa-sim/>

1. Você concorda que meninos podem gostar de rosa e meninas podem gostar de azul? Por quê?
2. Nas suas atividades diárias, tanto em casa como na escola, o que você acha que é dividido de acordo com estes estereótipos?
3. Depois de debater todas essas problemáticas com nosso grupo, você mudou alguma coisa que pensava sobre o assunto?



Fonte: elaborado pela autora

Como podemos ver nas primeiras perguntas da Figura 3, o debate realizado na atividade 5 (Figura 2, p. 47) serviu como fundamentação para responder com mais propriedade as questões da atividade 6 e ambas auxiliariam para a leitura do texto “Meu filho gosta de rosa, sim!” que viria em seguida. Nessa parte do material, utilizamos outro método de preparação para leitura, a escrita, e para este momento era necessário que as alunas e alunos conseguissem sintetizar suas opiniões em formato de texto escrito. Como podemos conferir, as atividades giravam em torno do que havia sido debatido anteriormente e demandavam que toda a discussão que haviam realizado em torno do que é um estereótipo fosse sintetizada para responder, por exemplo, a terceira pergunta da Figura 3: “De que modo os estereótipos influenciam no modo como julgamos as pessoas?”.

Posto isto, o objetivo de realizar um momento de discussão e questionamento do que significa ser homem e ser mulher e, após isso, um momento para a atividade escrita tinha como objetivo preparar melhor as alunas e os alunos para o momento da leitura. Dessa maneira, a ideia era fazer com que pudessem se instrumentalizar, o que faria com que o momento da leitura fosse melhor aproveitado, assim como as dúvidas que surgissem seriam, seguramente, mais complexas. Na próxima seção farei a apresentação da parte de leitura e compreensão global do texto.

4.2.2 Leitura e compreensão global do texto: a importância de discutir os pormenores do texto

Nosso projeto também foi pensado para que nossas alunas e alunos tivessem mais momentos destinados à leitura, e para tal tentamos inserir diferentes gêneros discursivos para diversificar suas experiências enquanto leitores. Além disso, como nosso intuito era a produção de uma autobiografia ao final do projeto, era extremamente necessário que aprimorassem suas capacidades de leitura para diversificar o vocabulário, ter contato com diferentes formas de escrita (desde mais informais, até mais formais). Portanto, pensando no que afirma Simões (2012):

Leitura é interação: o ato de ler implica diálogo entre sujeitos históricos. Desse modo, as atividades de leitura, desde as primeiras etapas escolares, visam ao desenvolvimento de competências que permitam compreender que todo texto tem um autor e, como tal, é a manifestação de um ponto de vista, a partir de um determinado contexto histórico e concreto. Visam também ao desenvolvimento de competências para colocar o aluno em interação com o ponto de vista e o conjunto de valores expressos no texto,

ou seja, para reagir diante dele e tomar posição. Ler implica uma atitude responsiva, responder ao texto por meio de novas ações” (p. 47).

Posto isto, a leitura em sala de aula é fundamental para desenvolver nossa criticidade enquanto leitoras e leitores e ter uma atitude responsiva em relação ao que está sendo lido é fundamental no processo educativo, como mencionado no trecho acima. Da mesma forma, a criação do Diário de Bordo tinha também o intuito de incentivar a liberdade de expressão das alunas e dos alunos, pois juntamente à leitura sempre havia o momento de síntese, de debate, de escutar as análises realizadas. Tentávamos por meio do material encorajar a busca pela autoria, pela singularidade. Portanto, era principalmente no momento pós leitura que surgiam as dúvidas mais pertinentes e que se criava um ambiente perfeito de construção coletiva de conhecimento. Pensando nisso, vamos analisar a Figura 4, com atividades voltadas a reflexão em torno da leitura:

Figura 4: atividade pós leitura

NA ÚLTIMA AULA NÓS CONVERSAMOS SOBRE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO, CERTO?

...OPS! MAS QUE PALAVRA É ESSA?! O QUE É GÊNERO, AFINAL?

gênero é...

Ok, muito legal! Agora que nós aprendemos um pouco mais sobre esse assunto, vamos ler **tirinhas** do **Armandinho**, do artista **Alexandre Beck**, e refletir sobre elas!!

10

Nós já discutimos bastante sobre os estereótipos de meninos e meninas no mundo em que vivemos. Percebemos conjuntamente que essas definições simplistas podem gerar muitos preconceitos. Pensando nisso, imagine que você tem uma colega que é a melhor jogadora de futebol que você conhece (inclusive, melhor que meninos), porém, você percebe que na Educação Física essa colega nunca consegue praticar esse esporte porque seus colegas não a aceitam, pois é uma menina, e a professora não faz nada a respeito. Como você já sabe que esse tipo de divisão entre meninos e meninas não é legal, você decide escrever uma carta aberta para toda a escola dando seu ponto de vista sobre a situação e, ao final, solicitando que haja mais igualdade de escolha para meninos e meninas.

11

Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/105304896009/tirinha-original>

Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/142984724559/pr%C3%B3ximo-s%C3%A1bado-em-floripa>

Fonte: elaborado pela autora

Podemos notar na Figura 4 a presença de diferentes gêneros discursivos: o primeiro encontra-se no canto inferior esquerdo, são duas tirinhas do Armandinho; o segundo encontra-se no lado direito da Figura 4, consiste em orientações pertinentes para o Diário de Bordo. A partir da análise dessa figura, é possível conferir nosso intuito de trabalhar com diferentes gêneros discursivos no decorrer das aulas para que a turma tivesse contato com diferentes experiências como leitoras e leitores. Pois,

“A amplitude dos gêneros oferecidos para leitura e o resgate de suas funções sociais na prática pedagógica garantirão a atuação do aluno como leitor em esferas distintas da vida social, preparando-o para lançar mão de leitura como forma de enfrentar a vida, de constituir-se como pessoa, de exercer atitudes de cidadania” (SIMÕES, 2012, p. 48).

Retornando à análise da Figura 4, gostaria de chamar atenção ao texto que se encontra no lado direito da página referente à atividade 11. Ao longo de todo material didático, utilizamos textos com fins instrucionais e didáticos, muito presentes em materiais didáticos, definidos por Bunzen e Rojo (2005) como gêneros discursivos pedagógicos intercalados. Esses autores tratam o Livro Didático de Português (LDP) como uma unidade discursiva que carrega em seu conteúdo estilo e autoria, pois o discurso autoral estaria organizado de modo que articula os diferentes textos em gêneros discursivos diversos. Assim, o material didático analisado também é guiado a partir de gêneros discursivos intercalados, como ocorre no LDP. Portanto, é possível encontrar:

- Gêneros da esfera pedagógica, como ordens, perguntas, instruções, descrições de ação, explicações, verbetes, curiosidades [...], pequenas exposições[...]. Esse discurso didático-pedagógico – semelhante à aula – **é aquele que costura a intercalação de outros, trazendo mais claramente a voz e a postura autoral.**
- Gêneros multimodais de diversas esferas de circulação, com destaque para a literária, a jornalística e a propagandística, **intercalados nesse discurso didático das instruções/explicações** [...].
- Gêneros de divulgação científica – definições, verbetes, exemplos, explicações, pequenas exposições, listas, classificações – nas seções destinadas à gramática em cada obra (BUNZEN; ROJO, 2005, grifo meu, p. 25).

A análise da atividade 11 (lado direito da Figura 4) mostra, dessa forma, como diversos gêneros discursivos estão articulados por meio do gênero discursivo LDP. Observemos, por exemplo, que o início da atividade 11 consiste em um gênero

discursivo da esfera pedagógica, ou seja, retoma práticas anteriores para iniciar instruções para a próxima atividade. Podemos notar que o texto estimula a aluna e o aluno a recorrer a conhecimentos já adquiridos para poder continuar com a progressão do Diário de Bordo. Dessa forma, a interação com a próxima atividade é facilitada, pois ao enunciado é costurada uma breve narrativa que conta a história de uma colega que joga muito bem futebol, mas que é proibida de jogar pela professora por ser uma menina. Posto isto, podemos pensar nesse enunciado e em outras leituras realizadas (como, por exemplo, a tirinha do Armandinho que se encontra no lado inferior esquerdo do diário) como base para a próxima proposta de texto: a escrita de uma carta aberta reivindicando alguma atitude por parte da escola em relação à discriminação de gênero.

Nesse ponto, as alunas e alunos já estavam preparados para discorrer sobre esse assunto com diversos argumentos diferentes, pois já haviam debatido sobre discriminação de gênero diversas vezes. Sendo assim, nosso próximo passo para atividade seria introduzir o gênero discursivo carta para que pudessem marcar suas opiniões através da escrita de um texto. A escrita da carta tornou-se uma atividade muito mais simples já que havíamos realizados desde o princípio leituras e análises em torno da temática. Pensando no quanto é possível desenvolver-se como leitor crítico a partir da leitura e análise de texto podemos afirmar que

“O trabalho com linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção. Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos.” (GERALDI, 2003, p.105)

Produzir em um projeto que, além de leitura, discussão, reflexão linguística e debate, pense sobre representatividade é extremamente importante. Assim como foi mencionado na introdução do nosso projeto, como nosso ensino ainda está restrito ao masculino, branco e heteronormativo, marcados nos diferentes discursos que nos cercam, é importante que professoras e professores possam romper com essas barreiras e procurar inserir no seu conteúdo mulheres brancas, mulheres negras, homens negros, mulheres e homens LGBT¹⁵. Pensando nisso, decidimos incluir em

¹⁵ Assim como referido anteriormente na introdução deste trabalho, consideramos a língua como um construto social e, dessa forma, acaba por reproduzir o discurso hegemônico. Isso significa que a língua portuguesa, quando analisada criticamente, é excludente, ou seja, além do caráter sexista e

nosso material um texto de uma autora negra nigeriana, Chimamanda Ngozi Adichie, assim como podemos conferir na Figura 5:

Figura 5: atividade “sejam todas feministas”

14 SEJAMOS TODAS FEMINISTAS
Adaptado do livro "Sejam todas feministas", de Chimamanda Ngozi Adichie

"A questão de gênero é importante em qualquer canto do mundo. É importante que comecemos a planejar e sonhar um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo de homens mais felizes e mulheres mais felizes, mais autênticos consigo mesmos. E é assim que devemos começar: precisamos criar nossas filhas de uma maneira diferente. Também precisamos criar nossos filhos de uma maneira diferente.


O modo como criamos nossos filhos homens é nocivo: nossa definição de masculinidade é muito estreita. Abafamos a humanidade que existe nos meninos, enclausurando-os numa jaula pequena e resistente. Ensinaamos que eles não podem ter medo, não podem ser fracos ou se mostrar vulneráveis, precisam esconder quem realmente são - porque eles têm que ser, como se diz na Nigéria, homens duros.

Ensinaamos as meninas a sentir vergonha. "Fecha as pernas, olha o decote." Nós as fazemos sentir vergonha da condição feminina; elas já nascem culpadas. Elas crescem e se transformam em mulheres que não podem dizer o que realmente pensam, fazem do fingimento uma arte.

O problema da questão de gênero é que ela prescreve como devemos ser em vez de reconhecer como somos. Seríamos bem mais felizes, mais livres para sermos quem realmente somos, se não tivéssemos o peso das expectativas de gênero."

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejam todos feministas*. São Paulo, Companhia das Letras, 2014.

SOBRE A AUTORA:
Chimamanda Ngozi Adichie é uma escritora nigeriana, e uma mulher definitivamente encantadora. Segunda ela própria escreve desde os 7 anos de idade e sempre foi ávida pela leitura.



Fonte: elaborado pela autora

Acredito que seria mais construtivo se nossa prática pedagógica procurasse encarar o máximo de lutas possíveis em sala de aula, pois, segundo Davis (2016), as diversas formas de opressão entrecruzam-se, ou seja, nossas lutas são interseccionadas. Desse modo, quando falamos em feminismo, por exemplo, é importante buscar temáticas que contemplem não apenas mulheres brancas de classe média alta, mas também mulheres negras, mulheres pobres, mulheres LGBT. A prática pedagógica pode ter resultados mais concretos se pensarmos nos problemas sociais e tentarmos relacioná-los, assim nossos projetos educativos

misógino já discutido, apaga etnias, sexualidades, identidades de gênero diferentes do que é considerado "normal". Dessa forma, os discursos que circulam socialmente silenciam todas e todos que não se encaixam no padrão homem, branco, heterossexual e cisgênero. Sendo assim, sempre que possível é importante marcar a diversidade na nossa fala, isso significa lembrar constantemente que a definição do "outro" é um conceito totalmente arbitrário; é nada mais, nada menos, que uma construção social e ideológica de quem detém poder.

podem dialogar com a diversidade existente no mundo. Estimular nossas alunas e alunos com novos horizontes, fazendo com que eles possam aprimorar a criticidade perante a sociedade na qual vivem é extremamente importante. Logo, o debate que busque representatividade torna-se ainda mais construtivo para o aprendizado, pensando em todos esses argumentos, selecionar um texto de uma autora negra para compor o material é, antes de tudo, uma escolha ideológica. Foi uma escolha realizada pensando em como seria importante procurar uma referência intelectual, principalmente, para alunas negras e alunos negros. Assim, segundo bell hooks (1995), a sociedade

[...] elimina a possibilidade de nos lembrarmos de negras como representativas de uma vocação intelectual. Na verdade [...] o sexismo e o racismo, atuando juntos, perpetuam uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está nesse planeta principalmente para servir aos outros (HOOKS, 1995, p. 468).

Nesse sentido, procurar um texto escrito por uma mulher negra foi um momento de extrema importância, pois além de debater a importância de estudarmos uma escritora negra, essa atividade de leitura expandiu ainda mais a leitura crítica de mundo da turma. Portanto, o trabalho com o texto em todas suas esferas auxilia na constituição de seres humanos críticos e conscientes. Seguindo essa linha, oportuniza-se o reforço da leitura, a prática da interpretação, o conhecimento de novos momentos históricos e contextos sociais, significa também conhecer novas autoras e autores, novas culturas, outros países (no caso da Chimamanda, podemos falar, mesmo que brevemente, sobre a Nigéria). Enfim, o trabalho com texto dialoga com tantas possibilidades incríveis em sala de aula que é possível criar um ambiente que revolucione diversos aspectos no momento da aprendizagem.

Após essa reflexão acerca da importância do uso de texto nas aulas de LPL, a próxima seção procura refletir sobre quais desdobramentos essa prática pode ocasionar.

4.2.3 As múltiplas práticas a partir do texto na aula de LPL

Ao objetivar propiciar uma sala de aula horizontal onde exista diálogo entre aluna(o) e professora ou professor, é necessário que se compreenda que a aluna e

o aluno são, também, autoras e autores no momento da leitura. Sendo assim, a função da aula de LPL é buscar um espaço rico em diálogo, e para isto é fundamental que se compreendam nossas(os) estudantes como leitoras e leitores, que carregam opiniões, visões de mundo. Logo, é importante que a professora ou professor apresente a miscelânea que existe por trás de um texto, dessa maneira é possível que o encontro entre leitor e texto se transforme em um amplo conhecimento sobre literatura (SIMÕES, 2012). A leitura é, portanto, um “processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita. Como o leitor, nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações.” (GERALDI, 2006, p. 91).

O trabalho com o texto pode ser desdobrado em diversos tipos de atividades; é importante, no entanto, que não o utilizemos apenas como pretexto, mas que tenha um objetivo concreto e que siga lógicas dentro dos projetos, na progressão temática. Vamos iniciar esta análise voltando à Figura 2 (p. 47) que se encontra no início do capítulo. Nessa parte do Diário de Bordo, encontramos um texto chamado “Meu filho gosta de rosa, sim!”. Nosso planejamento seguia as seguintes orientações: primeiro, a leitura silenciosa, seguida da leitura em voz alta, depois um momento para sanar possíveis dúvidas de vocabulário. Após a leitura, era possível debater o texto brevemente, relacioná-lo com as aulas anteriores e, para finalizar, atividades escritas que solicitavam associar o que foi lido às aulas anteriores e também ao dia a dia das alunas e alunos.

Todo o material didático foi composto por algum tipo de atividade de reflexão dos textos lidos e mesmo quando eram textos curtos, de um parágrafo, solicitávamos sínteses que poderiam aparecer como resposta de perguntas, escrita de pequenos parágrafos e, até mesmo, com expressão oral por meio de debates. Assim como afirma Geraldi (2006), tais tarefas em torno do texto também podem ser consideradas como um trabalho criativo com a linguagem. As próximas três Figuras (6, 7 e 8) fazem parte de uma sequência de aulas que utilizaram leitura, debate, estudo de gênero discursivo, escrita e reescrita de uma mini autobiografia.

Figura 6: atividade de mini autobiografia



AGORA É SUA VEZ DE MONTAR
UMA MINI AUTOBIOGRAFIA!



SUA MINI AUTOBIOGRAFIA DEVE CONTER: NOME, IDADE, DATA E LOCAL DE NASCIMENTO; ALGUMA DISCRIMINAÇÃO CAUSADA POR ESTEREÓTIPOS QUE JÁ SOFREU, COMO ISSO INFLUENCIOU NA SUA VIDA E O QUE VOCÊ ESPERA DO FUTURO SOBRE ESTE ASSUNTO.



Me chamo Jéssica Pozzi, tenho 24 e nasci em Porto Alegre, em 9 de fevereiro de 1993. Quando era criança, morei em muitos lugares, incluindo outras cidades como Santa Maria, onde nasceram os meus irmãos. Quando voltei para Porto Alegre, minha família e eu nos instalamos em uma casa no bairro Partenon.

Cresci com o peso de ser uma mulher em uma sociedade machista. Em casa, por exemplo, sempre fui cobrada a ajudar nas tarefas domésticas, enquanto meu pai e meu irmão não. Cresci vendo as mulheres da família serem responsáveis por todas as tarefas de casa, enquanto os homens não. Muitas vezes pensei que minha voz não valesse como as dos homens, mas com o tempo aprendi que todos deveríamos ter os mesmos direitos, e por isso hoje sou feminista.

Se algum dia eu tiver filhos, vou incentivar eles, meninos e meninas, a se tratarem de forma mais igual.

Me chamo Victoria Cittolin Richetti, tenho 23 anos, nasci dia 5 de março de 1994 em Casca, porém, morei em Parai até meus 15 anos. Após isso, me mudei com minha família para Passo Fundo e fiquei lá por quatro anos. Me mudei para Porto Alegre para estudar Letras na UFRGS em 2013.

Desde sempre sofri muito por não me encaixar nos padrões de beleza. Sempre fui gordinha e muito alta em comparação as minhas amigas, por isso, sempre fui alvo de bullying. Demorei para me aceitar e tenho consciência de que tudo que passei na minha vida influenciou em quem sou hoje. Ainda passo por situações difíceis, entretanto, percebi que cada pessoa é bonita do seu jeito e que devemos combater os preconceitos todos os dias.

Espero que um dia a gente viva em uma sociedade que não julgue as pessoas por sua aparência e seu jeito de ser.

Fonte: elaborado pela autora

A análise será iniciada a partir da Figura 6. Nesta página do material didático chegamos finalmente no gênero discursivo, ou seja, o produto do projeto. Optamos por finalizar a unidade didática com autobiografia, pois durante todo percurso com a turma buscamos conhecê-los mais profundamente. Nosso Diário de Bordo foi construído para criar uma conexão profunda onde fosse aplicado, ou seja, todas nossas atividades buscaram dar voz ao sujeito que está lendo e interagindo com o material. O tom intimista da unidade, que pode ser notado nas tarefas, como a da minibiografia das professoras, foi pensado para que passasse confiança no momento da aluna ou do aluno colocar-se como sujeito crítico ou, até mesmo, ao relacionar o projeto com experiências pessoais. Logo, era imprescindível construir um ambiente confortável e seguro no qual era necessário um “educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala” (FREIRE, 1996, p. 44).

Seguindo essa linha de raciocínio, a escrita final da unidade didática é uma autobiografia e, mesmo que durante todo percurso buscássemos dar conforto e voz, poderia ser um processo difícil falar de si. Por isso, como podemos ver ainda na Figura 6, fizemos nossa autobiografia como possibilidade para o gênero discursivo que a turma deveria produzir. Utilizamos essa estratégia para mostrar que não havia necessidade de sentir vergonha de expressarem sua personalidade no papel e que até mesmo nós, como professoras, passamos por momentos difíceis. Assim, colocamos nessa parte do diário uma foto de cada professora, logo abaixo, uma pequena autobiografia e, ao meio, características do gênero discursivo autobiografia.

Além disso, se nosso objetivo era que as(os) estudantes escrevessem uma autobiografia, era necessário que o material tivesse exemplos concretos que pudessem seguir no momento da escrita. Assim, como afirma Simões (2012, p. 99), “Como produzir um texto de qualidade neste gênero se não tivemos a oportunidade de estudá-lo um pouco[...]. Logo, a primeira pista para a seleção de textos é o gênero estruturante em torno do qual concebemos o projeto”. Dessa forma, após o momento de leitura da autobiografia de cada professora, é importante o espaço para escutar o que as alunas e os alunos têm a dizer sobre o que foi lido e, quando terminado esse momento, finalmente chegamos ao estudo do gênero discursivo que será produzido. Portanto, para esta atividade utilizamos os textos escritos por nós para exemplificar como é a estrutura de uma autobiografia, quais são suas características básicas. Posto isto, chegamos na Figura 7:

Figura 7: atividade “quem sou eu e o que quero para o futuro?”



Fonte: elaborado pela autora

Como é possível conferir acima, na Figura 7, esta é a página do diário que será destinada para a primeira parte da escrita da minibiografia. Além disso, uma das ideias fundamentais para a criação do Diário de Bordo era que as alunas e os alunos pudessem, ao final do projeto, rever seu progresso, ou seja, para todas as atividades de escrita, havia uma atividade de reescrita. Ambas as produções (escrita e reescrita) são agregadas à unidade didática, assim, como vemos no caso da Figura 7, existe um enunciado no canto inferior esquerdo que orienta a turma a colar a sua biografia naquele espaço, enquanto na próxima página, Figura 8, existe um espaço para colar a reescrita da autobiografia. Dessa forma, existe a possibilidade concreta de que o sujeito do Diário de Bordo veja sua progressão ao longo do projeto de LPL e podemos, dessa maneira, aprimorar o processo de letramento, assim como propõe Simões (2012):

o letramento integra as mais variadas práticas sociais vividas pelos grupos que a ele têm acesso mais intenso, pois, como já dissemos, é função da escola e, em especial, da educação linguística - nas aulas de português, de literatura e outras línguas - ampliar o papel da escrita na vida dos estudantes, de forma que atribuam novos sentidos ao letramento” (p. 47).

Todas essas atividades de leitura, interpretação, escrita, reescrita são momentos que a atividade com texto proporciona em sala de aula. O próprio ensino da gramática pode aparecer de acordo com a demanda que a turma apresenta, por exemplo, se na escrita das alunas e alunos percebe-se com frequência alguma forma de inadequação linguística, antes do momento da reescrita é possível reservar um espaço da aula para sanar dúvidas mais pontuais como, por exemplo, a diferença do *porque* e do *por que*. Assim, na Figura 8, temos o espaço para a escrita final do projeto, onde estará exposto todo conhecimento adquirido ao longo da construção do diário (desde evolução na argumentação temática, até melhora da escrita).

Figura 8: atividade para escrita final do projeto



Fonte: elaborado pela autora

Um ponto para tornar interessante a tarefa foi pensar no seu *design*: nesta página do diário (Figura 8) é possível escrever a reescrita da autobiografia e, além

disso, colocar uma foto. Essa foi uma estratégia para conferir ao material um toque único e pessoal de cada aluna e aluno. Logo, além de utilizar a escrita para mostrar autoria, era necessário mostrar os rostos dos protagonistas por trás do diário e, assim, fazer com que a turma se sentisse ainda mais “dona” do produto finalizado.

Na próxima seção, serão analisadas outras atividades do diário, dessa vez, aquelas mais polêmicas e complicadas em relação ao tema gênero, sexualidade e identidade.

4.3 ATIVIDADES PARA REFLEXÃO SOBRE GÊNERO E IDENTIDADE

Todo o material estava relacionado a alguma atividade que pretendia refletir acerca de gênero, sexualidade e identidade. A progressão temática, no entanto, foi um ponto muito importante para o projeto porque a intenção do material era sanar as dúvidas pouco a pouco, para que não existisse um acúmulo de questões mal resolvidas. Assim, vamos voltar um pouco às figuras já analisadas para pensarmos como ocorreu a progressão temática.

A Figura 2 (p. 47), por exemplo, trata de um ponto crucial para a unidade temática: é onde inicia, de fato, a discussão sobre gênero no Diário de Bordo, através do debate sobre estereótipos. Nesse momento, é necessário montar um conjunto de características do que significa ser mulher e ser homem e, a partir disso, debater se é possível de fato resumir homens e mulheres àquelas características. Dessa forma, tal atividade foi fundamental pois

quando associamos um comportamento específico a um grupo de pessoas só porque são mulheres, homens, meninas ou meninos, estamos reproduzindo alguns estereótipos de gênero. Em outras palavras, estamos pensando que as diferenças biológicas entre as pessoas do sexo feminino e do sexo masculino explicam e justificam diferenças de comportamento na sociedade (LINS, MACHADO, ESCOURA, 2016, p.15).

Nas Figuras 3 e 4, a necessidade de aprofundar a questão de estereótipos para que as alunas e alunos pudessem compreender que o mundo não é simplesmente dividido em dois ainda era evidente. Dessa forma, continuamos produzindo atividades para que a turma pudesse debater entre si a temática.

No entanto, assim como mencionado, é importante ter atenção às necessidades das turmas em qualquer projeto aplicado. Neste caso, notamos que havia uma grande confusão entre identidade de gênero e orientação afetiva-sexual,

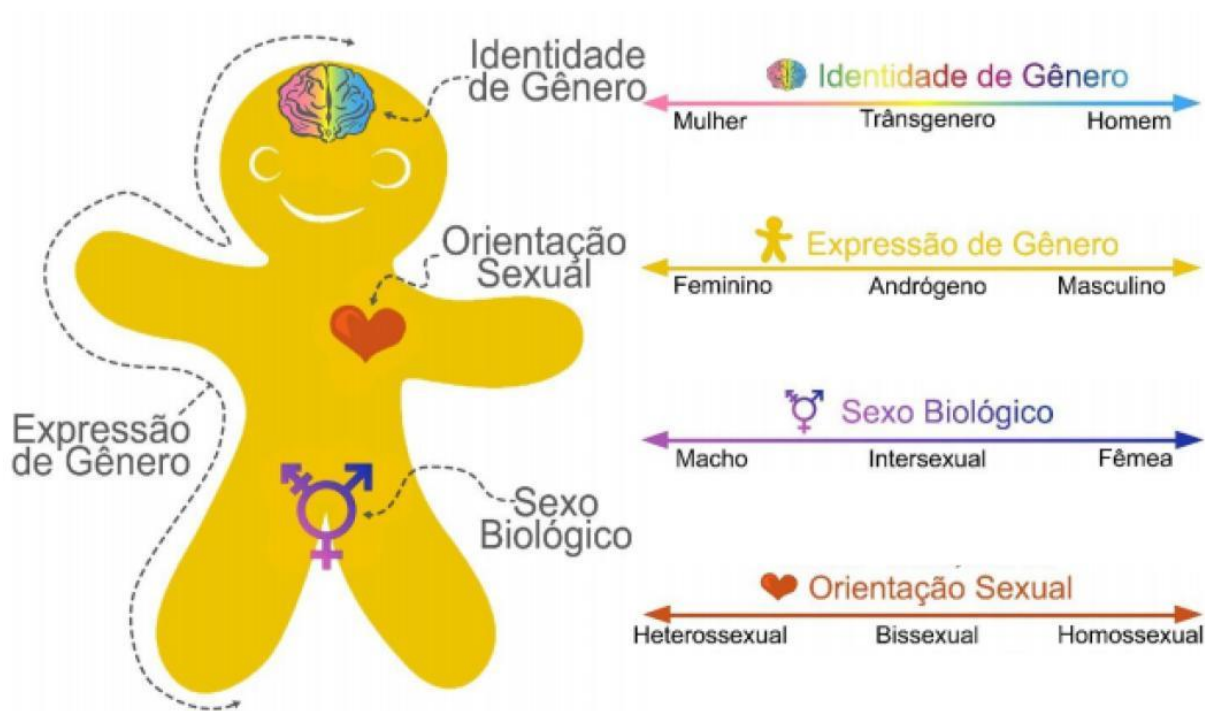
as alunas e alunos estavam mesclando e confundindo vários conceitos e não era um fato que poderia ser ignorado. Pensávamos que a necessidade da turma não iria muito além de estereótipos de gênero, entretanto, notamos um grupo muito avançado no debate e que trazia sempre novos questionamentos, cada vez mais complexos. Levando em conta que, assim como afirmam Lins, Machado e Escoura (2016),

a intolerância às diferentes possibilidades de ser homem ou de ser mulher, é o que leva ao estado de violência com o qual a população de pessoas LGBT convive cotidianamente. A cada assassinato cometido (foram 326 apenas em 2014), [...] a cada vez que um/a transexual ou homossexual abandona a escola por não se sentir seguro/a nesse ambiente, estamos negando a possibilidade e o direito de existência digna a essa população (p. 70-71).

Não poderíamos simplesmente ignorar refletir sobre tais conceituações, portanto, expandimos a unidade didática a fim de aprimorá-la.

Logo, foi necessário readaptar a unidade didática de acordo com as necessidades encontradas com aquele grupo de alunas e alunos em específico. Afinal, do que adiantaria mantermos o conteúdo em um assunto já superado e ignorar as dúvidas que surgiam? Pensando nisso, produzimos as duas próximas Figuras que serão analisadas (9 e 10). Essa parte do diário é, sem dúvida, a parte mais complexa do material. Foi um momento muito produtivo e de grande construção de conhecimento, no entanto, muito complexo para turma, por mais que o desenho seja ideal para idade e muito explicativo, os conceitos que envolvem esse debate são muito complicados. De todo modo, acredito que foi uma atividade válida; o único porém seria pensar em como facilitar a linguagem para que ficasse mais acessível ao sujeitos da aprendizagem.

Figura 9: atividade sobre diferenciação entre identidade de gênero, orientação afetiva-sexual, sexo biológico e expressão de gênero



(KILLERMANN, 2012) - Infográfico de Formação de Gênero Pessoal

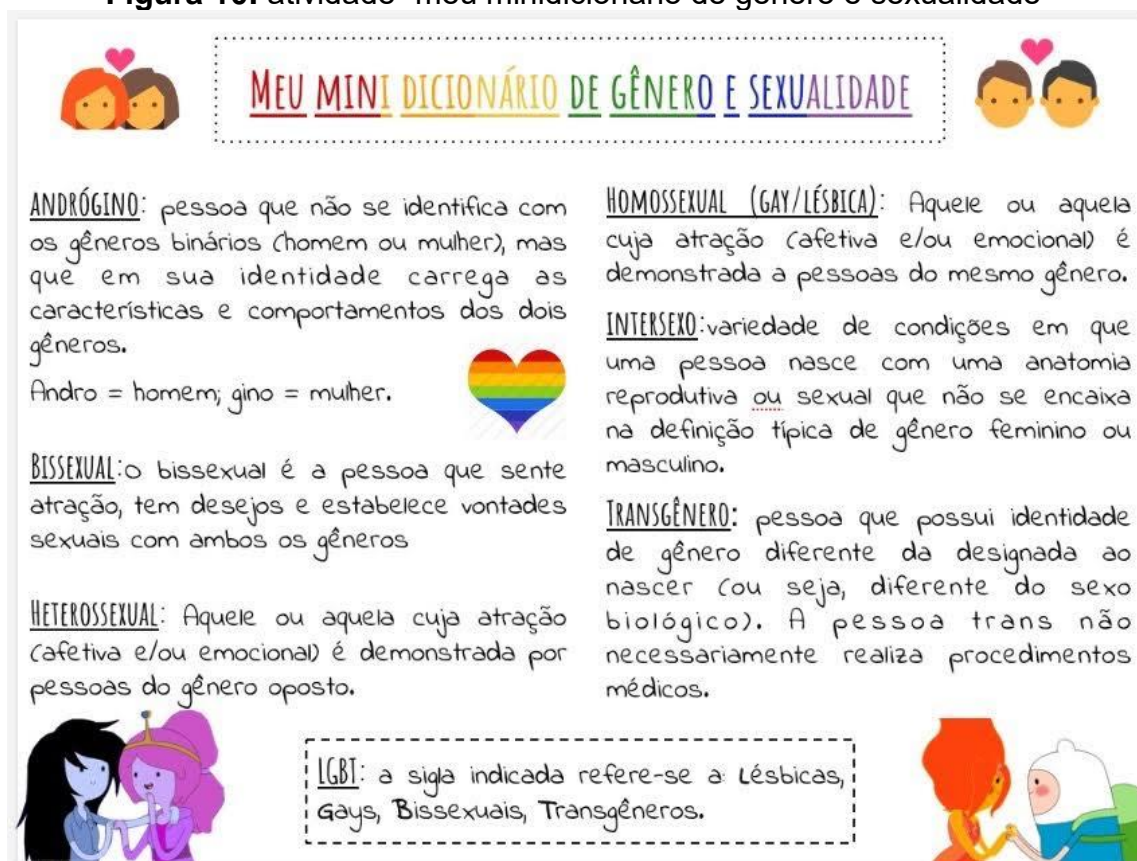
Fonte: KILLERMANN, 2012.

Em relação à Figura 9, gostaria de destacar a importância do *design* do material. É uma das páginas mais chamativas e autoexplicativas do diário, temos uma linguagem visual acessível e adequada à idade que fala diretamente de temas importantes, porém de um jeito leve e delicado. Nessa figura, é possível perceber diversas maneiras de fazer associações através da linguagem não verbal como, por exemplo, o coração que significa orientação afetiva-sexual. Assim, as alunas e alunos podem utilizar outros métodos de associação além da leitura de textos verbais, é possível que eles leiam a imagem e criem suas associações a partir das interpretações possíveis. Afinal, se na boneca ou boneco a identidade de gênero aponta para o cérebro o que isso significa? Por que a expressão de gênero se refere a todo corpo da(o) boneca(o)? São alguns exemplos de perguntas que são possíveis de realizar no momento do debate entre a turma. Por meio desse material (principalmente a partir das Figuras 9 e 10) é possível também discutir assuntos relacionados à comunidade LGBT, pois:

violência de gênero engloba também a população LGBT. Uma vez que sua orientação sexual e identidade de gênero põem em xeque os estereótipos de gênero tradicionais e a heteronormatividade, essas pessoas são colocadas em situação de vulnerabilidade e desvantagem em relação a direitos (LINS, MACHADO, ESCOURA, 2016, p. 56).

Após essa atividade é possível trabalhar mais um pouco sobre reflexão linguística, aquisição de vocabulário a partir do material. Na Figura 10, por exemplo, está reunida uma série de palavras-chave sobre a temática em um minidicionário de gênero. Essa página é interessante, pois, além de debater mais conceitos importantes, entramos em contato com outro gênero discurso, os verbetes de dicionário, como podemos ver na imagem:

Figura 10: atividade “meu minidicionário de gênero e sexualidade”



Fonte: elaborado pela autora

Na Figura 10, igualmente quero frisar a parte do *design*. Nesta página, além da questão visual de tornar a unidade didática esteticamente bonita e adequada à idade, foi utilizada uma outra estratégia para criar mais interesse na turma. Percebam que nos cantos da página é possível encontrar diversos personagens de um desenho chamado “Hora de aventura”. A partir do questionário da primeira

página do diário (Figura 1), pensado para descobrir interesses das alunas e dos alunos, descobrimos que a grande maioria da turma assistia e gostava desse desenho. Sabe-se, inclusive, que esse é um desenho que tem como um dos objetivos combater a discriminação de gênero e a homofobia, ou seja, as personagens fogem dos padrões normalmente impostos pela sociedade. Dessa maneira, conquistamos as alunas e alunos também a partir de seus gostos pessoais, mostramos que consomem produtos que defendem uma sociedade mais livre e diversa.

Conforme discutido no capítulo 2, procuramos, ao longo das atividades, desconstruir estereótipos de masculinidade e feminilidade, trabalhando essas temáticas em tarefas que envolviam diferentes modos de construção de participação e de conhecimento. Além de debater em grupo questões relacionadas à sexualidade, também trabalhamos vocabulário e identidades, sínteses e diferentes configurações dos modos de ser e estar no mundo, escritas e sistematizadas. Essas discussões fizeram parte de toda unidade didática, mas, principalmente, nos gêneros discursivos encontrados nas Figuras 9 e 10, pois tivemos que realizar debates mais profundos em torno do vocabulário apresentado.

Além disso, podemos concretizar de maneira adequada à faixa etária do grupo, a conceituação de Judith Butler, discutida no capítulo 2, que gênero e sexualidade são construções e que existem múltiplas formas de ser no mundo em que vivemos. A imagem da boneca(o) da Figura 9, por exemplo, serve para longos debates acerca dos padrões que existem na nossa sociedade. Com atividades como estas podemos combater com mais fundamentação o que é discriminação de gênero, o que é homofobia e, assim, inicia-se uma educação cidadã e responsável das nossas crianças. Pensando, desta maneira, em todo potencial revolucionário que um material didático pode carregar, a próxima seção foi pensada com o intuito de gerar inquietação em nós, professores, para nunca pararmos de pensar em nossa prática pedagógica.

4.4 ANÁLISE CRÍTICA: MELHORIAS NECESSÁRIAS

Tanto ao longo das análises elaboradas, quanto da parte mais teórica deste trabalho, foi possível explicar as formas possíveis de criar uma aula completa de LPL. Pensar na teoria por trás do projeto e ter a oportunidade de examiná-lo com um

olhar mais crítico fez com que eu percebesse suas diversas lacunas e carências. Foi um processo interessante e acredito que vai ser determinante na continuidade da minha prática docente.

A realização desse projeto foi muito especial para mim, porque pude fazer parte de um projeto que tinha ligação direta com minhas experiências pessoais enquanto uma mulher nascida em um mundo pensado e voltado aos homens. Acredito que boa parte das inadequações tiveram relação com a minha ânsia por mudanças, pela luta constante para vivermos em uma sociedade igualitária, sem distinções de gênero, de raça, de classe. Assim, tive a sensação que em muitos momentos minha energia estava totalmente voltada à discussão do tema, deixando de lado alguns outros pontos fundamentais para uma aula de LPL. No entanto, acredito que esse material tem muito potencial porque, mesmo com possibilidades de melhorias, os resultados obtidos com a turma foram incríveis.

Reservei uma seção para fazer um balanço do material, pois acredito que nós, enquanto educadores, precisamos estar em constante reinvenção, por isso é necessário que nossa prática esteja sempre permeada por um olhar crítico. Nosso trabalho exige a troca constante de conhecimento e, dessa forma, devemos refletir constantemente sobre o processo educativo que proporcionamos às nossas alunas e alunos.

4.4.1 Aula de LPL: o difícil caminho de transformar teoria em prática

Na última seção da análise, procurarei indicar em quais pontos do material considero que melhores decisões poderiam ter sido tomadas para que, caso o material seja utilizado por outrem existam dicas de como aprimorá-lo. Assim, realizar esse estudo baseado nesse material didático foi de extrema importância para poder percebê-lo a partir de outras perspectivas.

O primeiro ponto que gostaria de refletir é sobre a seleção textual, algo que passou despercebido no momento da criação do Diário de Bordo. Hoje, analisando-o por inteiro, percebo a falta de textos literários. Para isto, gostaria de pensar a partir da perspectiva de Antonio Cândido em seu ensaio “O direito à literatura”, no qual o autor define que a Literatura é, antes de tudo, um direito básico para o ser humano.

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente de nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito [...]. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. [...] portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (CANDIDO, 2004, pp. 174-175).

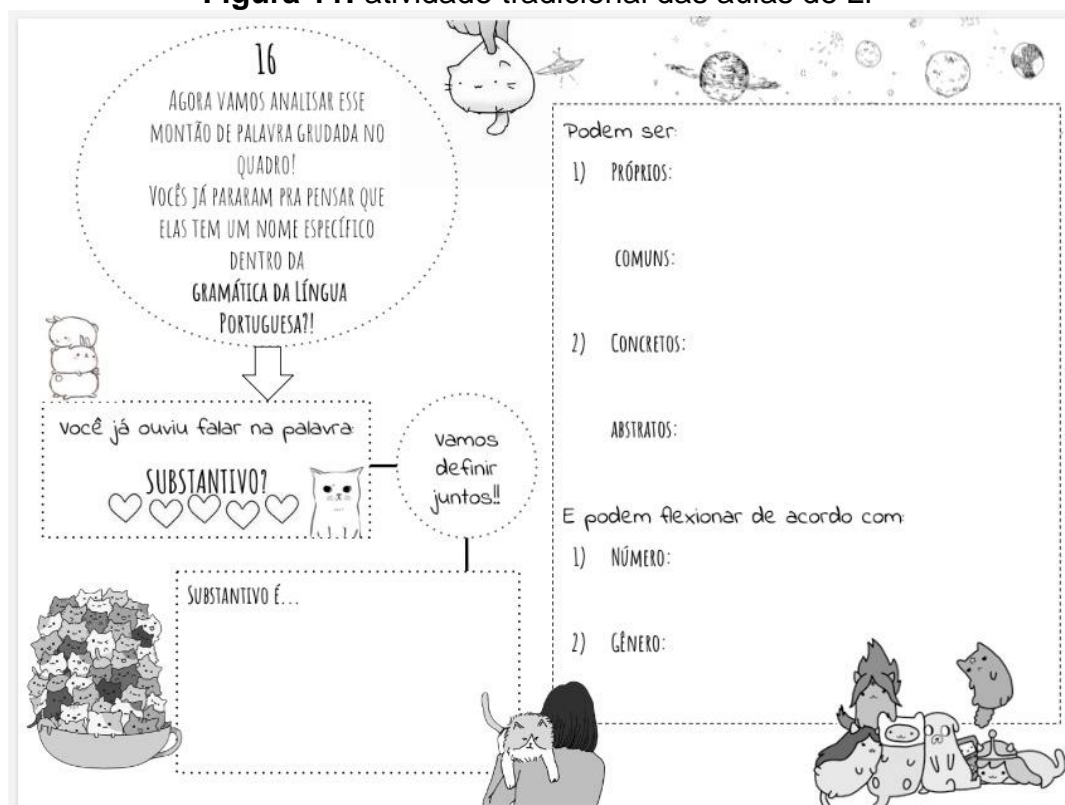
Levando em conta a Literatura como meio de sobrevivência da mulher e do homem, acredito que o Diário de Bordo deveria ter dado mais oportunidade das alunas e alunos terem contato com o mundo fabulado a que Candido se refere. Entretanto, no momento de montagem da unidade, tivemos muita dificuldade em encontrar Literatura que fosse relacionada à temática e que, além disso, tivesse uma linguagem compatível com a idade das crianças. Ou seja, tivemos também que lidar com a falta de material disponível para tratar de um tema tão polêmico e cheio de tabus; muitos textos encontrados eram inadequados para a faixa etária por serem muito complexos.

Ainda existe muito controle acerca desses assuntos para tratar com crianças, por mais que, assim como discorrido no capítulo 2, a escola seja um ambiente de interação social no qual o gênero, a sexualidade e a identidade das alunas e alunos estão em desenvolvimento. Sendo assim, falar sobre o assunto significa dar segurança e suporte emocional. No entanto, mesmo com dificuldade, acredito que o material poderia conter mais textos literários como contos, crônicas, poemas. Para isso seria necessário apenas uma pesquisa um pouco mais profunda.

Por outro lado, defendo no capítulo 2 que não há necessidade de aulas puramente gramaticais, no entanto, muitas vezes é difícil fugir quando a própria escola exige conteúdo gramatical nas aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, quando apresentamos o projeto do Diário de Bordo, logo nos foi exigida a realização de alguma aula para estudo de substantivos e adjetivos. Tentamos ao máximo pensar em alguma maneira de tratar do assunto sem entrar em nomenclaturas, pois

“É perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada. [...] Não faz sentido ensinar nomenclaturas a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumática da língua escrita” (GERALDI, 2006, p. 38). Entretanto, acabamos reproduzindo a estrutura tradicional das aulas de LP, como podemos conferir na Figura 11.

Figura 11: atividade tradicional das aulas de LP



Fonte: elaborado pela autora

No canto superior direito da Figura 11 encontra-se o seguinte enunciado: “Agora vamos analisar esse montão de palavra grudada no quadro! Vocês já pararam para pensar que elas têm um nome específico dentro da Gramática da Língua Portuguesa?”. A atividade 16 era a continuidade de uma dinâmica teatral na qual as alunas e os alunos deveriam montar uma cena e fazer placas com os nomes dos elementos que apareciam no cenário (árvore, cadeira, mesa, casa). Logo após isso, essas palavras foram coladas no quadro e iniciamos o conteúdo gramatical. Tentamos ao máximo fugir da definição gramatical, mas tivemos medo de prejudicar as alunas e os alunos posteriormente, já que seria uma exigência da própria professora. Entretanto, poderíamos ter pensado em maneiras mais adequadas de lidar com o conteúdo gramatical, problematizando, por exemplo, porque o gênero

masculino é considerado neutro, porque não existe o feminino ou masculino de algumas profissões, ou seja, como o substantivo está, de fato, no nosso dia a dia. A Figura 12, por exemplo, demonstra uma tímida tentativa de fugir da gramática e expandir seu estudo.

Figura 12: atividade de fuga da gramática e expansão do estudo das alunas e alunos

JÁ APRENDEU TUDO SOBRE SUBSTANTIVOS, CERTO??
AGORA VAMOS LER UMA HISTÓRIA!

VAMOS PENSAR JUNTOS!

Por que você acha que algumas profissões são associadas somente à mulheres ou a homens?

Agora faça uma lista de profissões pouco comuns para mulheres:

"Pai e filho sofrem um acidente terrível de carro. Alguém chama a ambulância, mas o pai não resiste e morre no local. Então, o filho é socorrido e levado ao hospital às pressas. Ao chegar no hospital, a pessoa mais competente do centro cirúrgico vê o menino e diz: 'Não posso operar esse menino! Ele é meu filho!'"

Quem é esta pessoa????

R: _____

Science!

Fonte: elaborado pela autora

A partir dessas atividades poderíamos fazer um estudo sobre substantivos e adjetivos e, dessa forma, não haveria necessidade de definir a nomenclatura como fizemos na Figura 11. Poderíamos ter pensado em atividades que utilizassem os próprios desenhos animados que as alunas e alunos assistem como meio de debate. Outro ponto interessante é que a atividade que encontramos no lado esquerdo da Figura 12 foi uma atividade falha, pois nossa turma estava muito avançada para esse debate. Esta atividade surgiu a partir de um vídeo muito compartilhado nas redes sociais no qual as pessoas nunca imaginam que a resposta pode ser "mãe", já que no imaginário machista uma mulher não teria capacidade de ser "a pessoa mais competente do centro cirúrgico". A turma, no entanto, não teve nenhuma dificuldade em acertar a resposta, ou seja, nesse ponto do material

didático não percebemos que com todo debate que já havíamos realizado, não existia necessidade para tal atividade, pois as alunas e alunos já haviam desconstruído muito do imaginário machista. Dessa maneira, acredito que para melhoria da unidade didática, seria necessário deslocar essa atividade para o início, ou, quem sabe, substituí-la por algum texto mais complexo.

Além disso, poderiam ter mais atividades relacionadas à reflexão linguística dos textos lidos. Em algumas partes, como é o caso do texto da Chimamanda (Figura 5, p. 53), esquecemos de formular perguntas para compreensão e fixação do texto. Percebemos a lacuna no material e, assim, formulamos perguntas para debater com a turma. Entretanto, a ideia da unidade didática é que ela esteja completa principalmente para que a aluna e aluno possam voltar a ela e compreender sua progressão. Dessa forma, seria necessário acrescentar uma página ao material com questões referentes ao texto lido.

Para finalizar o capítulo de análise, em resposta às perguntas realizadas no capítulo 3, na seção 3.3, podemos perceber, a partir da seção 4.3, que é possível tratar os temas de gênero, sexualidade e identidade no ambiente escolar. Para isso, é necessário ter atenção às necessidades dos sujeitos implicados no projeto, ou seja, é importante que a linguagem, o *design*, as referências sejam adequadas à faixa etária, ao ano escolar e, inclusive, ao nível de letramento.

Além disso, na seção 4.2, vimos que uma aula de língua portuguesa em torno de textos é, de fato, possível de ser construída, servindo, inclusive, como meio de interação entre a língua e as temáticas. No entanto, a partir da última seção, notamos que o material tem carência de textos mais literários, ou seja, há a necessidade de aprimorar o Diário de Bordo em relação ao acréscimo de gêneros literários, para que o material não fique restrito ao discurso não literário. Além disso, a partir da seção 4.4.1, sentimos que os materiais carecem na questão de análise linguística, assim, seria necessário um aprimoramento da unidade didática nesse sentido. Logo, a relação da aula de Língua Portuguesa e Literatura ocorre quando ocorreu o desdobramento dos textos em atividades de leitura, de escrita e reescrita, aquisição linguística, como conferimos, principalmente, ao longo de toda seção 4.2.

As temáticas escolhidas para a unidade, portanto, entram no material por meio dos textos, neste caso em específico, utilizamos a conceituação de Bunzen do gênero discursivo LDP. Seguindo esta noção acerca do material didático, o tema caminha pelos diversos gêneros discursivos que o constituem. Assim, percebemos

que gênero, sexualidade e identidade são costurados por meio do discurso didático-pedagógico (ordens, perguntas, explicações, verbetes), quanto nas explicações, nos enunciados e, é claro, nos textos escolhidos para compor a unidade didática. No entanto, como analisado na seção 4.4.1, o tema também poderia ser melhor costurado no momento da reflexão linguística mais relacionada às questões gramaticais.

Em conclusão, percebemos que o material é adequado aos objetivos básicos pensados na metodologia deste trabalho. Sua confecção foi propositalmente pensada para estar adequada ao contexto e a seus interlocutores. Além disso, a temática foi amplamente discutida, seguindo uma progressão adequada às necessidades percebidas. Por fim, comprovamos que é possível trabalhar gênero, sexualidade e identidade nas aulas de LPL, utilizando textos como base.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por entender que as temáticas gênero, sexualidade e identidade são pouco conversadas na nossa sociedade e que, apesar disso, são debates extremamente necessários, este trabalho teve como propósito contribuir para a exploração e discussão desses temas no ambiente e escolar e, principalmente, procurou fazer demonstrações de como construir materiais didáticos abordando tais temáticas. Posto isto, as análises elaboradas foram compostas por meio de algumas perguntas norteadoras, expostas na introdução e no capítulo 3:

1. Como os temas de gênero, sexualidade e identidade podem ser trabalhados na escola?
2. Como eles se relacionam como a aula de Língua Portuguesa e Literatura (LPL)?
3. Como o trabalho a partir de temáticas de gênero e sexualidade na aula de LPL pode ser condensado em uma unidade didática que possa ser desdobrada em um conjunto de tarefas de leitura, produção e análise linguística?

Assim, na introdução procurei expressar minhas motivações para realização deste trabalho, assim como demonstrar minhas motivações para trabalhar as temáticas motivadoras. Já no capítulo 2, busquei explicar a teoria existente por trás da criação dos materiais, assim como por trás do ambiente escolar, no qual acredito, e na visão de aula de Língua Portuguesa, que embasa a formação crítica na e pela linguagem. Enquanto isso, o capítulo 3, a metodologia, foi pensado para organizar melhor a argumentação em torno dos materiais avaliados neste trabalho, contextualizado o cenário e a situação de produção do material, para enfim explicar as decisões metodológicas da análise, os recortes e critérios utilizados. Por fim, o capítulo 4 buscou descrever e analisar, com base na teoria elencada no capítulo 2, os materiais didáticos sobre gênero, sexualidade e identidade criados para aulas de LPL.

A partir da análise podemos concluir, portanto, que gênero, sexualidade e identidade são construções sociais. Além disso, o ambiente escolar como agente formador e ambiente de socialização tem um papel muito importante no desenvolvimento das nossas meninas e dos nossos meninos, ou seja, atentando ao fato de que muito de nossa identidade de gênero e sexualidade é formada na

escola, esses temas devem fazer parte dos currículos escolares. Dessa maneira, é possível combater discriminação de gênero, violência contra mulher e homofobia. Também foi possível comprovar, por exemplo, que é possível tratar de assuntos complexos em sala de aula mesmo com crianças: basta adequar as atividades realizadas (no caso mais específico deste trabalho, o material didático produzido) à faixa etária.

Entretanto, na introdução, no capítulo 3 e em alguns trechos do capítulo 4, é perceptível que tive preocupação em contextualizar o material didático. Em diversos momentos fiz questão de explicitar que ele foi criado pensando no cenário, no contexto e em interlocutores específicos, ou seja, o material analisado é bastante situado. Acredito, portanto, que o leitor deste trabalho pode se questionar sobre a maleabilidade da unidade didática, afinal, é possível aplicá-la em contextos diferentes? Minha resposta é totalmente afirmativa para essa questão, pois acredito que o material converse com diferentes públicos em diferentes contextos. No entanto, não pode ser distribuído para diferentes faixas etárias. Além disso, não podemos esperar replicá-lo, pois cada experiência é única, sendo assim, as vivências serão diferentes a cada toque humano, a cada olhar, a cada contexto socioeconômico.

Pensando a partir disso, é nesse momento que a professora ou professor deve entrar em ação e ter sensibilidade com o momento do ensino-aprendizagem. Devemos observar nossos meios de ensino e refletir se, de fato, são adequados àquele grupo específico de alunas e alunos, sejam unidades didáticas, livros didáticos, livros literários, músicas, filmes e assim por diante. Nesse momento, devemos realizar uma série de questionamentos como, por exemplo:

1. Esse material didático é adequado à faixa etária? Seus textos tem uma linguagem adequada, estimulam o letramento? Suas imagens são adequadas ou são infantis demais para o grupo?
2. Esse material cumpre necessidades básicas sobre as quais gostaria de tratar? Se sim, é necessário trazer mais complementos ou o material supre todas necessidades?

Meu intuito com a análise destes materiais era de reafirmar uma crença que carrego em mim de que nós, educadoras e educadores, não podemos deixar de ser seres inquietos, que buscam um mundo mais justo e bonito. Pensando nisso, acredito que a unidade didática analisada pode, sim, servir do jeito como ela foi

elaborada, como também pode servir de base para novos materiais, ou ainda, pode ser complementada de acordo com as necessidades percebidas no grupo de alunas e alunos que estará sendo utilizado. O importante é que a professora ou professor não feche os olhos para repensar práticas, métodos ou conceitos.

A oportunidade de criar um material didático e, conseqüentemente, poder colocar um pouco de mim e dos meus objetivos enquanto educadora mostrou-se uma vivência muito rica. Para além disso, concordo com Gottheim (2013) , quando afirma que a criação de materiais didáticos e sua aplicação é, também, uma experiência colaborativa com aqueles(as) que usufruem do momento de ensino-aprendizagem materializado em torno de um material, pois a experiência se modifica de acordo com o sujeito que interage, criando novos horizontes, assim, o material adquire novas subjetividades.

Em conclusão, acredito que devemos estar atentos às nossas práticas em sala de aula, buscando temas pertinentes para que nossas alunas e alunos possam construir visões críticas sobre o mundo e possam receber uma educação que incentive a cidadania. Além disso, acredito que a prática docente deve estar sempre buscando se reinventar e se adequar aos contextos; da mesma forma, os materiais didáticos utilizados nas escolas devem ser criados e aperfeiçoados com carinho. Posto isso, este trabalho serve, inclusive, como um manifesto para que nunca deixemos de lutar por uma educação de qualidade a todas e a todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. N. **A construção de masculinidades na fala-em-interação em cenários escolares**. 2009. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, A.; GOTHEIM, L. (Org). **Materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras: processos de criação e contextos de uso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola, 2017.

ARISTÓTELES; **Política**. Tradução, introdução e comentários de Mário da Gama Kury. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1997.

BAGNO, Marcos. **Tarefas da educação linguística no Brasil**. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/04.pdf>.

BAKHTIN, Volochinov. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski (1929)**. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Alexandre de Moraes. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: jan. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.

BUNZEN, C. S.; ROJO, R. H. R. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, M. G. Costa; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2005. p. 73-118.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. 4. ed. In: _____. (Org.). O texto na sala de aula: leitura e produção. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coords.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

GOTTHEIM, L.; PEREIRA, A. L. Análise de uma unidade para ensino de PLE: expondo os limites e as potencialidade de materiais didáticos e da ação do professor. In: GOTTHEIM, L.; PEREIRA, A. L. (Orgs.) **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. Campinas: Mercado de letras, 2013.

HALL, S. "A questão da identidade cultural". In: HALL, S.; HELD, D. & MCGREW, T. (Orgs.). **Modernity and its futures**. Cambridge: Polity/Open University, 1992.

HOOKS, bell. **Killing rage: ending racism**. New York: Henry Holt & co., 1995.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: A questão de gênero na escola**. São Paulo: Reviravolta, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade, educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

PEREIRA, A. L. Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: discursos gendrados e suas implicações para o ensino. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**, Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 113-146.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Vol. 1. Porto Alegre: SEDUCRS/DP, 2009.






SCRITTORI, Ketelyn. **A mulher subversiva no álbum SELVÁTICA, de Karina Buhr**: Feminismo e Indústria Cultural. Porto Alegre, 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social - Relações Públicas) - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SIMÕES, Luciene Juliano et al. **Leitura e autoria**: planejamento em língua portuguesa e literatura. Erechim: Edelbra, 2012.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015**: Homicídios de Mulheres no Brasil. 1. ed. Brasília: FLACSO Brasil, 2015. Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acesso em: mai. 2018.

WINK, Caroline Osório. **Sexualidade e educação**: Um estudo de cunho etnográfico em uma escola estadual de Porto Alegre. Porto Alegre, 2014. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio grande do Sul.

APÊNDICE

COMO É SEU NOME? QUAL É SEU APELIDO? QUANDO É SEU ANIVERSÁRIO?		QUANTOS ANOS VOCÊ TEM? EM QUAL BAIRRO VOCÊ MORAR?	
FILMES: 	SÉRIES: 	1 Agora converse com seus colegas para descobrir em que mês eles fazem aniversário, após isso vocês deverão organizar uma fila de acordo com a ordem correta dos meses do ano. Pronto? Agora com os grupos formados, vamos brincar!	VOCÊ TEM ALGUM ANIMAL DE ESTIMAÇÃO? QUAL? COMO ELE SE CHAMA?
DESENHOS: 	COMIDAS: 	2 Vocês já brincaram de imagem e ação? Este é um jogo de adivinhação, as professoras <u>sortearão</u> números. Cada número faz referência a uma categoria da tabela preenchida anteriormente.	3 Vocês já brincaram de imagem e ação? Este é um jogo de adivinhação, as professoras <u>sortearão</u> números. Cada número faz referência a uma categoria da tabela preenchida anteriormente.
ESTILOS MUSICAIS: 	VOCÊ TEM ALGUM PASSATEMPO? QUAL/QUAIS?	vamos jogar? Como funciona? É bem fácil, primeiro vocês deverão descobrir qual categoria seu grupo ganhou, de acordo com isso, cada membro deve escolher uma resposta dessa categoria e fazer uma mímica ou desenho para que os outros grupos tentem adivinhar. O grupo que somar acertos será o vencedor!	Atenção! Não conte aos outros grupos a categoria sorteada pelo seu grupo e nem suas respostas!

2ª
AULA

TEM ALGUMA COISA ERRADA
AQUI...

VAMOS DESCOBRIR JUNTOS!

4

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO EM EQUIPE

Trabalhar em equipe é saber ser parte de um todo. É como ser uma parte fundamental de um corpo, mas sabendo que sem corpo essa parte de nada serve. Ter a capacidade de trabalhar bem em equipe mostra humildade, tolerância, inteligência emocional e companheirismo.

Ninguém é nada sozinho. E se queremos fazer algo grande, importante e que nos traga orgulho, precisamos fazer em equipe. Alcançar o sucesso com um esforço coletivo é muito mais prazeroso.

Trabalhando em equipe ficamos mais motivados e comprometidos, afinal uns dependem dos outros, e todos são responsáveis pelas falhas e pelo sucesso. Por isso, o trabalho em equipe deixa todos mais fortes.

O trabalho em equipe é união e amizade em prol de um bem e de um objetivo comum, por isso é muito mais nobre do que uma batalha individual.

5

Um extraterrestre acaba de pousar na Redenção com sua nave espacial. Ele caminhou um pouco e acabou dentro da Escola Anne Frank. Subiu as escadas, pois ouviu muitas risadas, e entrou em nossa sala. Nosso ilustre visitante nunca tinha visto seres humanos, e por isso ficou muito intrigado. Ele percebe que no nosso mundo existe pelo menos dois grandes grupos: homens e mulheres. Então ele nos pergunta

o que é um homem? o que é uma mulher?

Vamos ajudá-lo a descobrir?

GOODBYE
FOREVER



6

AGORA VAMOS RESPONDER ALGUMAS PERGUNTAS...



1. O que você aprendeu com essa atividade?
2. Quais estereótipos o grupo reproduziu?
3. De que modo os estereótipos influenciam no modo como julgamos as pessoas?
4. Quais são as consequências desses estereótipos para meninos e meninas?
5. Como as pessoas são afetadas quando não se enquadram nesses estereótipos?



MEU FILHO GOSTA DE ROSA, SIM!

Adaptado do texto "Meu filho gosta de rosa, sim!", de Mari Branco

Essa frase poderia ser dita por mim se eu tivesse menino, mas como eu tenho menina, posso dizer: "Minha filha gosta de azul, sim!"

Aliás, ela tem 4 anos e também gosta de vermelho, a sua cor preferida, assim como adora se vestir de princesa, assistir Lady Bug, brincar de jogar bola, brincar com carrinho, correr (muito) e fazer as suas comidinhas com seu fogãozinho. Ela gosta de brincar, e ponto!



Já o meu sobrinho Serginho (primo da Manu, mas que mais parece irmão dela de tanto que os dois se amam) é um menino arteiro lindo de quase 4 anos que adora rosa, a sua cor preferida, assim como também pede para brincar com panelinhas.

E daí? Por que algumas pessoas ainda se admiram com isso e demonstram preconceito? Vivemos em 2017, mas às vezes sinto que estamos em 1900 e bolinha, quando vejo olhares críticos sobre isso.

Por outro lado, tenho visto iniciativas bem bacanas que vão na contramão desse preconceito. Recentemente, fiquei muito feliz quando descobri que, na escola da minha filha, os meninos da sua sala que manifestaram interesse também estão fazendo balé.

É isso que as escolas brasileiras de educação infantil e nós, pais, também podemos fazer pelo futuro do nosso Brasil: tratar as crianças de forma igualitária e tolerante, sejam meninos, sejam meninas.

Quando fazemos isso, permitimos que nossos filhos descubram novos talentos: na cozinha, no esporte e na dança, por exemplo. Permitimos que as crianças possam se expressar sem preconceitos e contribuimos para um futuro mais igualitário e com menos casos de bullying nas escolas.

Disponível em: <https://mamaepratica.com.br/2017/05/29/meu-filho-gosta-de-rosa-sim/>

1. Você concorda que meninos podem gostar de rosa e meninas podem gostar de azul? Por quê?

2. Nas suas atividades diárias, tanto em casa como na escola, o que você acha que é dividido de acordo com estes estereótipos?

3. Depois de debater todas essas problemáticas com nosso grupo, você mudou alguma coisa que pensava sobre o assunto?





NA ÚLTIMA AULA NÓS CONVERSAMOS SOBRE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO, CERTO?

....OPS! MAS QUE PALAVRA É ESSA?! O QUE É GÊNERO, AFINAL?



Gênero é...

Ok, muito legal! Agora que nós aprendemos um pouco mais sobre esse assunto, vamos ler **tirinhas** do **Armandinho**, do artista **Alexandre Beck**, e refletir sobre elas!!

10



Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/105304896009/tirinha-original>



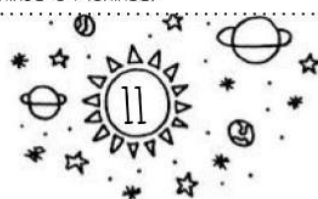
Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/142984724559/pr%C3%B3ximo-s%C3%A1bado-em-floripa>



Nós já discutimos bastante sobre os estereótipos de meninos e meninas no mundo em que vivemos. Percebemos conjuntamente que essas definições simplistas podem gerar muitos preconceitos.

Pensando nisso, imagine que você tem uma colega que é a melhor jogadora de futebol que você conhece (inclusive, melhor que meninos), porém, você percebe que na Educação Física essa colega nunca consegue praticar esse esporte porque seus colegas não a aceitam, pois é uma menina, e a professora não faz nada a respeito.

Como você já sabe que esse tipo de divisão entre meninos e meninas não é legal, você decide escrever uma carta aberta para toda a escola dando seu ponto de vista sobre a situação e, ao final, solicitando que haja mais igualdade de escolha para meninos e meninas.



Porto Alegre, 02 de junho 2017

Cara sra. Diretora,



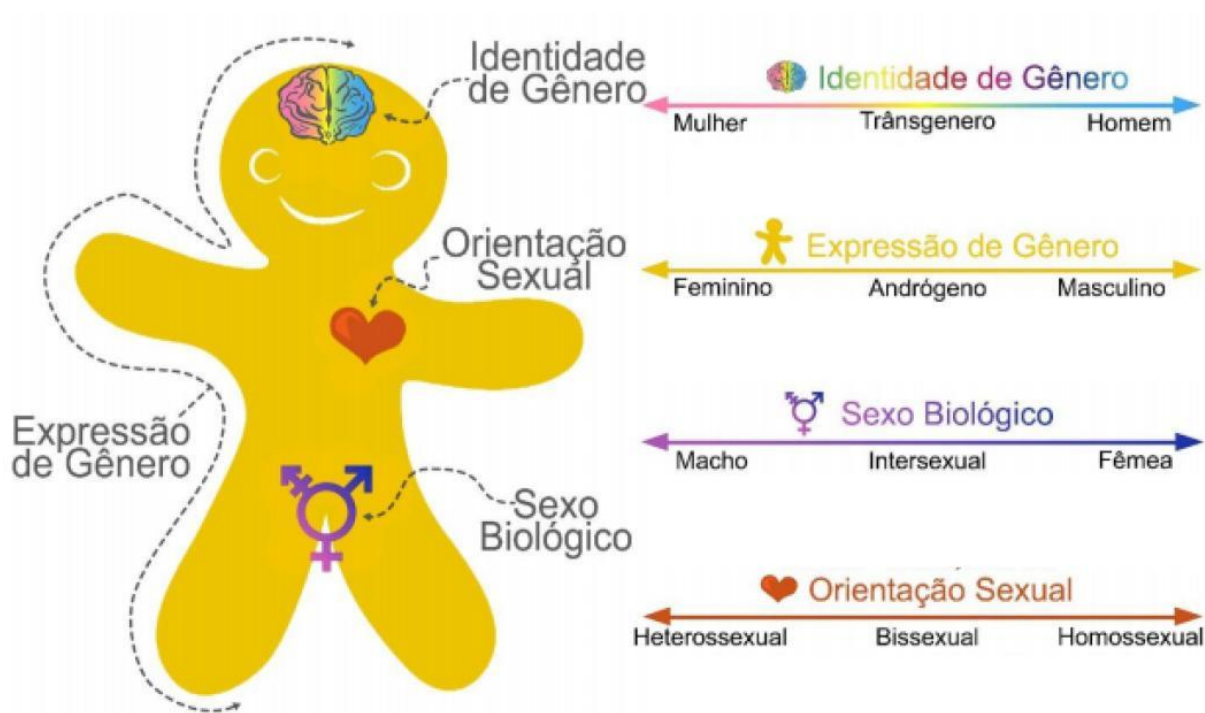
Atenciosamente,

Porto Alegre, 02 de junho 2017

Cara sra. Diretora,



Atenciosamente,



(KILLERMANN, 2012) - Infográfico de Formação de Gênero Pessoal



MEU MINI DICIONÁRIO DE GÊNERO E SEXUALIDADE



ANDRÓGINO: pessoa que não se identifica com os gêneros binários (homem ou mulher), mas que em sua identidade carrega as características e comportamentos dos dois gêneros.

Andro = homem; gino = mulher.



BISSEXUAL: o bissexual é a pessoa que sente atração, tem desejos e estabelece vontades sexuais com ambos os gêneros

HETEROSSEXUAL: Aquele ou aquela cuja atração (afetiva e/ou emocional) é demonstrada por pessoas do gênero oposto.

HOMOSSEXUAL (GAY/LÉSBICA): Aquele ou aquela cuja atração (afetiva e/ou emocional) é demonstrada a pessoas do mesmo gênero.

INTERSEXO: variedade de condições em que uma pessoa nasce com uma anatomia reprodutiva ou sexual que não se encaixa na definição típica de gênero feminino ou masculino.

TRANSGÊNERO: pessoa que possui identidade de gênero diferente da designada ao nascer (ou seja, diferente do sexo biológico). A pessoa trans não necessariamente realiza procedimentos médicos.



LGBT: a sigla indicada refere-se a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros.



14

SEJAMOS TODAS FEMINISTAS

Adaptado do livro "Sejam todas feministas", de Chimamanda Ngozi Adichie

"A questão de gênero é importante em qualquer canto do mundo. É importante que comecemos a planejar e sonhar um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo de homens mais felizes e mulheres mais felizes, mais autênticos consigo mesmos. E é assim que devemos começar: precisamos criar nossas filhas de uma maneira diferente. Também precisamos criar nossos filhos de uma maneira diferente.

O modo como criamos nossos filhos homens é nocivo: nossa definição de masculinidade é muito estreita. Abafamos a humanidade que existe nos meninos, enclausurando-os numa jaula pequena e resistente. Ensinaamos que eles não podem ter medo, não podem ser fracos ou se mostrar vulneráveis, precisam esconder quem realmente são - porque eles têm que ser, como se diz na Nigéria, homens duros.

Ensinaamos as meninas a sentir vergonha. "Fecha as pernas, olha o decote." Nós as fazemos sentir vergonha da condição feminina; elas já nascem culpadas. Elas crescem e se transformam em mulheres que não podem dizer o que realmente pensam, fazem do fingimento uma arte.

O problema da questão de gênero é que ela prescreve como devemos ser em vez de reconhecer como somos. Seríamos bem mais felizes, mais livres para sermos quem realmente somos, se não tivéssemos o peso das expectativas de gênero."

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejam todas feministas*. São Paulo, Companhia das Letras, 2014.

SOBRE A AUTORA:

Chimamanda Ngozi Adichie é uma escritora nigeriana, e uma mulher definitivamente encantadora. Segunda ela própria escreve desde os 7 anos de idade e sempre foi ávida pela leitura.



15

vamos jogar!

PARTE 1: Agora, em trios, faça um desenho que represente um menino ou uma menina que não esteja de acordo com os estereótipos impostos pela sociedade, como no caso da história da colega que joga futebol muito bem.

ATENÇÃO! Pense em outros exemplos, não vale copiar! Seu desenho deve conter um personagem (com nome!) menino ou menina fora dos padrões e também um cenário.

PARTE 2: Com o desenho dos colegas, aprendi que meninos/meninas também podem:



PARTE 3: Muita calma nessa hora!

1. Cada grupo, com seu novo desenho, deve imaginar uma história para esse personagem no cenário em que ele já está inserido.
vamos criar uma cena teatral!

2. Para ambientar sua cena, utilize fichas com os nomes das coisas que aparecem no lugar onde a história se passa (exemplo se for um parque - escreva "árvore" e cole na parede, "grama" e cole no chão etc.)

3. A cena criada deverá mostrar algum episódio de discriminação que seu personagem sofre por não se encaixar nos padrões da sociedade!

16

AGORA VAMOS ANALISAR ESSE MONTÃO DE PALAVRA GRUDADA NO QUADRO!

VOCÊS JÁ PARARAM PRA PENSAR QUE ELAS TEM UM NOME ESPECÍFICO DENTRO DA GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA?!

↓

você já ouviu falar na palavra

SUBSTANTIVO?

♥♥♥♥♥

vamos definir juntos!!

SUBSTANTIVO É...

Podem ser:

- 1) PRÓPRIOS:
- COMUNS:
- 2) CONCRETOS:
- ABSTRATOS:

E podem flexionar de acordo com:

- 1) NÚMERO:
- 2) GÊNERO:



JÁ APRENDEU TUDO SOBRE SUBSTANTIVOS,
CERTO??
AGORA VAMOS LER UMA HISTÓRIA!



VAMOS PENSAR JUNTOS!

Por que você acha que algumas profissões são associadas somente à mulheres ou a homens?

Agora faça uma lista de profissões pouco comuns para mulheres

"Pai e filho sofrem um acidente terrível de carro. Alguém chama a ambulância, mas o pai não resiste e morre no local. Então, o filho é socorrido e levado ao hospital às pressas. Ao chegar no hospital, a pessoa mais competente do centro cirúrgico vê o menino e diz: 'Não posso operar esse menino! Ele é meu filho!'"



QUEM É ESTA PESSOA????

R: _____



ARQUITETURA É PRA MULHER E ENGENHARIA PRA HOMEM?

Adaptado do texto "arquitetura é pra mulher e engenharia pra homem?", de Isabela Peccini



Ilustração: Isadora M.

"Mas, menina, você vai fazer engenharia? Mas é curso de homem!", "Mas, menino, você vai fazer belas artes? Trocou de time, é? Hehe" "Medicina, mulher? Vai se especializar em dermatologia, né?"

É, o problema é que tem muita gente que ainda pensa assim. E o problema maior ainda é que tem muita gente que pensa assim nas próprias profissões. Muitas vezes há, realmente, uma predominância de mulheres ou homens em certas profissões, mas por que isso acontece? Quais as consequências disso (desse pensamento que nos divide em tarefas específicas de acordo com o nosso gênero ou sexualidade) no dia a dia da profissão?

Dá pra perceber que as profissões mais voltadas para o cuidado, a arte e as teorias aparecem como áreas mais femininas, enquanto profissões de mais esforço físico ou de exatas aparecem como mais masculinas. A mulher é vista sempre como o lado frágil e sensível e, nessa lógica, deve lidar com trabalhos que tenham essas mesmas características. Acho que não preciso nem dizer que todos esses estereótipos são uma grande mentira. Nós todas e todos temos as mesmas capacidades e não há motivos para dizer que uma mulher pode mais ou menos exercer tal atividade. O que precisamos é quebrar com essas divisões.

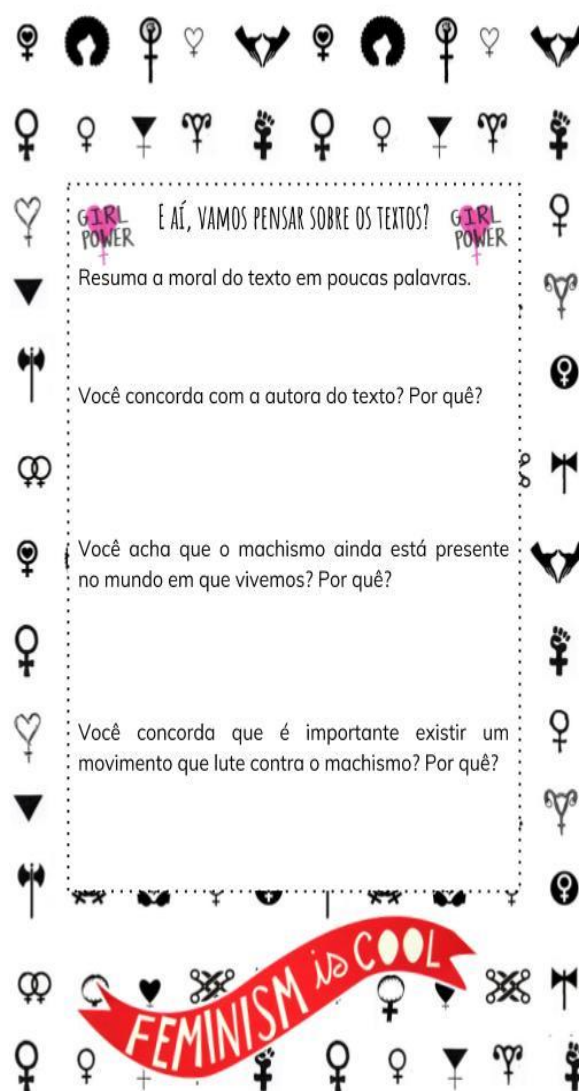
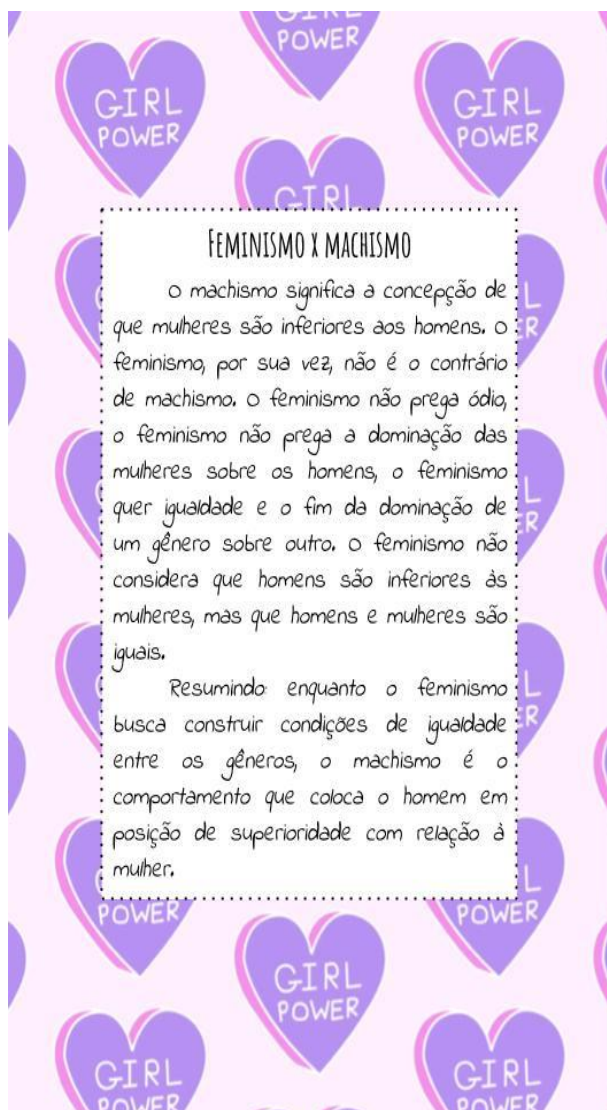
Infelizmente, porém, isso não é fácil. Se há algo em comum em todos os relatos e também em minha vivência na universidade, são os casos de machismo nos cursos e profissões. A mulher é sempre objetificada, julgada menos capaz ou invisibilizada pelos seus companheiros de trabalho. Hoje, no Brasil, uma mulher que exerce as mesmas funções que um homem recebe, estatisticamente, 30% a menos. E, como se não bastasse as dificuldades reais de cada profissão, temos que conviver ainda com os preconceitos e opressões no dia a dia, na vida acadêmica e profissional. Definitivamente se torna mais difícil a ascensão em uma área não esperada para uma mulher pela sociedade dessa forma e, por isso, algumas das predominâncias acabam se tornando reais, já que as oportunidades não são as mesmas.

Por que tanta diferença? A real é que não deveria ter diferença nenhuma e o que mais a gente pode fazer para que elas diminuam é ignorá-las, se precisar, ir contra elas e fazer o que acreditamos que seja melhor pra gente. Se fortalecer em outras mulheres naquela mesma área e procurar referências femininas também ajuda. Não importa se dizem que é de homem ou de mulher, o que importa é que seja pra você.

Disponível em:

<http://www.revistacapitolina.com.br/arquitetura-e-pra-mulher-e-engenharia-pra-homem-sobre-o-machismo-nas-profissoes/>







Me chamo Jéssica Pozzi, tenho 24 e nasci em Porto Alegre, em 9 de fevereiro de 1993. Quando era criança, morei em muitos lugares, incluindo outras cidades como Santa Maria, onde nasceram os meus irmãos. Quando voltei para Porto Alegre, minha família e eu nos instalamos em uma casa no bairro Partenon.

Cresci com o peso de ser uma mulher em uma sociedade machista. Em casa, por exemplo, sempre fui cobrada a ajudar nas tarefas domésticas, enquanto meu pai e meu irmão não. Cresci vendo as mulheres da família serem responsáveis por todas as tarefas de casa, enquanto os homens não. Muitas vezes pensei que minha voz não valesse como as dos homens, mas com o tempo aprendi que todos deveríamos ter os mesmos direitos, e por isso hoje sou feminista.

Se algum dia eu tiver filhos, vou incentivar eles, meninos e meninas, a se tratarem de forma mais igual.

AGORA É SUA VEZ DE MONTAR
UMA MINI AUTOBIOGRAFIA!

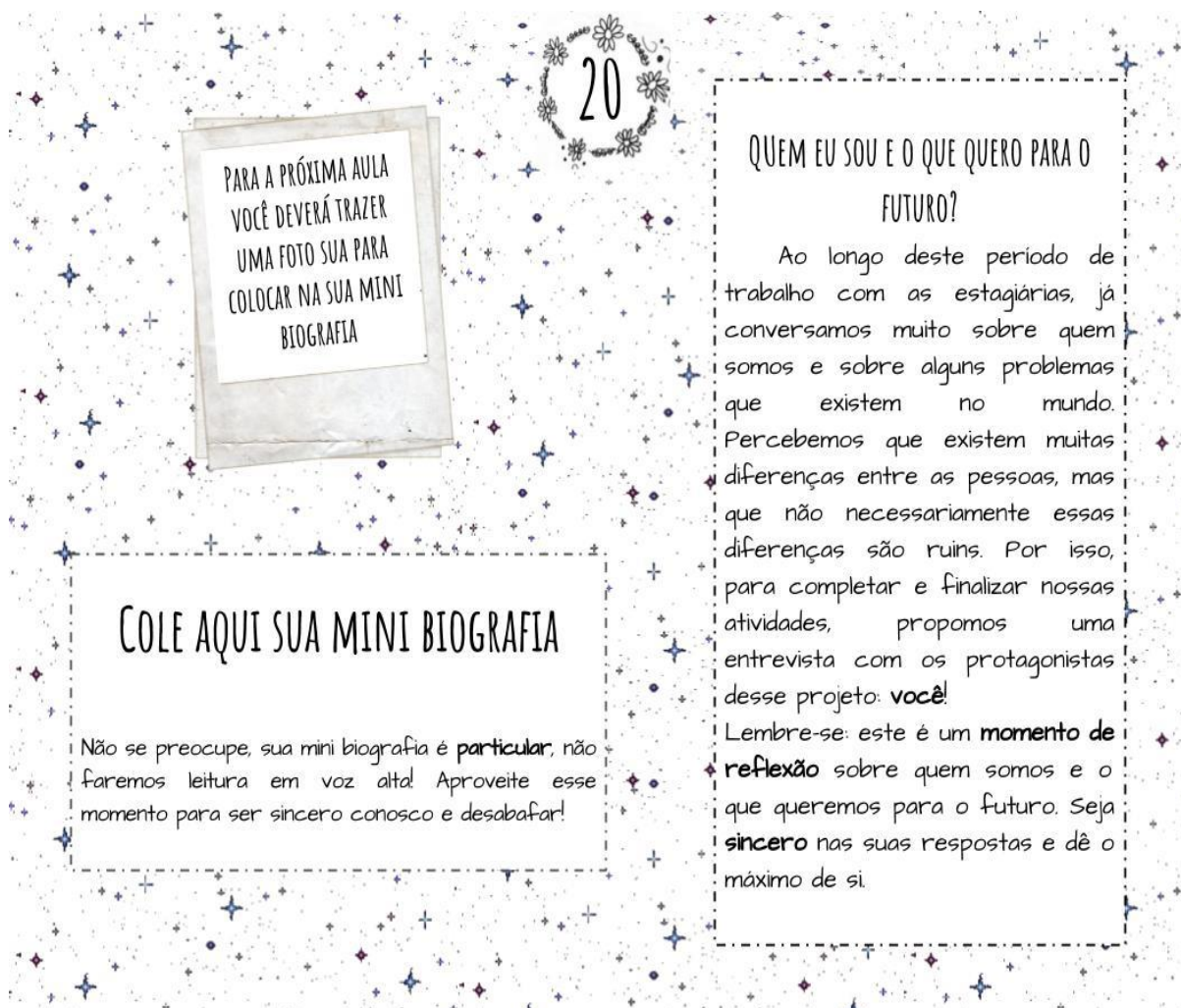
SUA MINI AUTOBIOGRAFIA
DEVE CONTER: NOME,
IDADE, DATA E LOCAL DE
NASCIMENTO; ALGUMA
DISCRIMINAÇÃO CAUSADA
POR ESTEREÓTIPOS QUE JÁ
SOFREU, COMO ISSO
INFLUENCIOU NA SUA VIDA
E O QUE VOCÊ ESPERA DO
FUTURO SOBRE ESTE
ASSUNTO.



Me chamo Victoria Cittolin Richetti, tenho 23 anos, nasci dia 5 de março de 1994 em Casca, porém, morei em Paraí até meus 15 anos. Após isso, me mudei com minha família para Passo Fundo e fiquei lá por quatro anos. Me mudei para Porto Alegre para estudar Letras na UFRGS em 2013.

Desde sempre sofri muito por não me encaixar nos padrões de beleza. Sempre fui gordinha e muito alta em comparação as minhas amigas, por isso, sempre fui alvo de bullying. Demorei para me aceitar e tenho consciência de que tudo que passei na minha vida influenciou em quem sou hoje. Ainda passo por situações difíceis, entretanto, percebi que cada pessoa é bonita do seu jeito e que devemos combater os preconceitos todos os dias.

Espero que um dia a gente viva em uma sociedade que não julgue as pessoas por sua aparência e seu jeito de ser.



AGORA É SUA VEZ!

Essa a última atividade do nosso projeto, por isso, produza respostas bem completas! Queremos te conhecer melhor!

1. Como foi para você passar por esse período com as estagiárias e estudar assuntos tão delicados relacionados aos problemas de gênero, estereótipo, etc? Por quê?

2. Você já sofreu algum tipo de discriminação relacionado a esses temas ou a outros? Quais? Como? O que você sentiu? Como reagiu? Sabemos que é difícil, mas tente compartilhar alguma experiência pessoal conosco.

3. Hoje em dia, se você sofresse algum tipo de discriminação, como reagiria? Por quê? Você acha que estudar sobre esses assuntos lhe ajudaria a se posicionar melhor em situações discriminatórias.

4. O que você acha que deve ser feito no mundo para que o preconceito deixe de existir? Você acha que é um trabalho fácil ou que ainda temos um longo caminho pela frente? Por quê?

COLE SUA
FOTO AQUI

Mini biografia de _____

1. Como foi para você passar por esse período com as estagiárias e estudar assuntos tão delicados relacionados aos problemas de gênero, estereótipo, etc.? Por quê?

2. Você já sofreu algum tipo de discriminação relacionado a esses temas ou a outros? Quais? Como? O que você sentiu? Como reagiu? Sabemos que é difícil, mas tente compartilhar alguma experiência pessoal conosco.

3. Hoje em dia, se você sofresse algum tipo de discriminação, como reagiria? Por quê? Você acha que estudar sobre esses assuntos lhe ajudaria a se posicionar melhor em situações discriminatórias.

4. O que você acha que deve ser feito no mundo para que o preconceito deixe de existir? Você acha que é um trabalho fácil ou que ainda temos um longo caminho pela frente? Por quê?

Tudo tem seu fim, não é mesmo? Pois bem, nosso projeto termina hoje e nós só temos coisas lindas para falar de vocês.

Entramos nessa sala de aula morrendo de medo, pois teríamos que dar aula para várias pessoinhas mais novas do que estamos acostumadas. No entanto, tivemos uma grande surpresa: encontramos uma turma lotada de alunos extremamente inteligentes e receptivos.

Cada um de vocês - e isso é sério - nos tocou de alguma maneira. Todos vocês foram importantes para a gente e, principalmente, para nosso crescimento como professoras.

Nós estamos saindo dessa sala de aula cheias de esperanças, pois essa turma nos mostrou como a geração de vocês é muito mais avançada que a nossa! Acreditamos muito no futuro porque vocês são o futuro! Prometam-nos que vocês nunca vão deixar de ser assim e que vocês sempre vão lutar por um mundo mais justo e sem preconceitos!

Pedimos desculpas se não conseguimos agradar a todos, fizemos o que estava ao nosso alcance para deixar todos felizes.

Agradecemos por tudo, tudo, tudo mesmo!

